

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Talita Costa de Oliveira Almeida

E-mail: talita.almeida12@gmail.com

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Submetido: 06/05/2020

Aprovado: 04/07/2020

Publicado: 01/06/2021

 10.20396/rho.v21i00.8659484

e-Location: e021025

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

ALMEIDA, T. C. de O.; OLIVEIRA, R. de C. da S. Políticas educacionais brasileiras para EJAI e a educação permanente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-30, 2021. DOI:

10.20396/rho.v21i00.8659484.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659484>. Acesso em: 1 jun. 2021.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PARA EJAI E A EDUCAÇÃO PERMANENTE

  **Talita Costa de Oliveira Almeida***

Universidade Estadual de Ponta Grossa

  **Rita de Cássia da Silva Oliveira****

Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre as políticas educacionais brasileiras para Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a educação permanente, a partir da abordagem crítica e por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Para isso, parte da premissa da educação enquanto direito humano e constitucional, considerando que o direito à formação educacional, como formação humana, não está restrito à escolarização, à Educação Básica ou a determinada faixa etária, pois todos devem ter a possibilidade de aprender ao longo de sua trajetória de vida. Logo, estabelece-se o seguinte problema de investigação: Quais as relações entre as políticas educacionais para Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a educação permanente? Como resultado, identificam-se como pontos de convergência entre a educação permanente e as políticas educacionais para EJAI as características histórica e conceitual, pois a EJAI é parte da concepção de educação permanente e ambas possuem características comuns ao fato de não estabelecerem restrições de faixa etária para aprender e se desenvolverem em diferentes âmbitos da educação, como o não formal e o informal.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais brasileiras. Educação de jovens adultos e idosos. Educação permanente.

BRAZILIANS EDUCATION POLITICS TO EJAI AND PERMANENT EDUCATION

Abstract

This article aims to analyze the relationship between Brazilian educational policies for Youth, Adult and Elderly Education (EJAI) and permanent education, based on a critical approach and through bibliographic and documentary research. For that, it starts from the premise of education as a human and constitutional right, considering that the right to educational formation, as human formation, is not restricted to schooling, Basic Education or a certain age group, since everyone must have the possibility to learn at the same time throughout their life trajectory. Therefore, the following research problem is established: What are the relationships between educational policies for Youth, Adult and Elderly Education and permanent education? As a result, historical and conceptual characteristics are identified as points of convergence between permanent education and educational policies for EJAI, since EJAI is part of the concept of permanent education and both have characteristics common to the fact that they do not establish age restrictions, to learn and develop in different areas of education, such as non-formal and informal.

Keywords: Brazilians education politics. Young and old man education. Permanent education.

POLÍTICAS EDUCATIVAS BRASILEÑAS PARA EJAI Y EDUCACIÓN PERMANENTE

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre las políticas educativas brasileñas para la Educación de Jóvenes, Adultos y Ancianos (EJAI) y la educación permanente, desde un enfoque crítico y a través de la investigación bibliográfica y documental. Para ello, se parte de la premisa de la educación como derecho humano y constitucional, considerando que el derecho a la formación educativa, como formación humana, no se restringe a la escolaridad, la Educación Básica o un determinado grupo de edad, ya que todos deben tener la posibilidad de aprender al mismo tiempo a lo largo de su trayectoria vital. Por tanto, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las relaciones entre las políticas educativas para la Educación de Jóvenes, Adultos y Ancianos y la educación permanente? Como resultado, se identifican características históricas y conceptuales como puntos de convergencia entre la educación permanente y las políticas educativas para la EJAI, ya que la EJAI forma parte del concepto de educación permanente y ambas tienen características comunes al hecho de que no establecen restricciones de edad, aprender y desarrollarse en diferentes áreas de la educación, como la no formal y la informal.

Palabras-clave: Políticas educativas brasileñas. Educación de adultos jóvenes y ancianos. Educación permanente.

INTRODUÇÃO

Considerando a educação enquanto um direito humano e constitucional, o qual não se restringe à escolarização ou à Educação Básica, mas envolve processos formais, não formais e informais, visando à formação humana integral que supere o caráter utilitarista e os limites de idade e classe social, entre outros, defende-se, neste artigo, a concepção de educação permanente enquanto direito e, como tal, pressupõe-se a necessidade de políticas que assegurem a garantia de efetividade do desenvolvimento das pessoas em um processo contínuo de humanização e emancipação.

Tomando ainda o fato de a temática dos direitos humanos estar cada vez mais presente no campo da educação, torna-se relevante falar da educação enquanto um direito humano, além de constitucional, principalmente, quando se trata da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI). A negação do direito à educação tem profunda relação com a violação dos direitos humanos, pois, como sinaliza Arroyo (2017), ao negar aos sujeitos o direito à escola, à educação, ao conhecimento e à cultura, realiza-se a negação mais radical que é a do reconhecimento desses sujeitos como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos.

Tais condicionantes geraram a inquietação sobre até que ponto a educação como direito humano e constitucional é assegurada no Brasil, posto que, na perspectiva mencionada, a educação permanente é um direito legal e, portanto, as políticas públicas são um dos meios para que a legislação se efetive em ações. A partir daí, levantou-se o problema de investigação: Quais as relações entre as políticas educacionais para Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a educação permanente?

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar as relações entre a educação permanente e as políticas educacionais para Educação de Jovens, Adultos e Idosos a partir da perspectiva do direito constitucional e humano à educação. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: contextualizar a Educação de Jovens Adultos e Idosos no Brasil; conceituar a educação permanente a partir das diferentes abordagens existentes; analisar as relações entre as políticas educacionais para Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a educação permanente, evidenciando seus limites e possibilidades.

Nesse sentido, especificamente quando se trata de políticas na área de educação, interpela-se sobre um sistema complexo, pois, segundo Gomes (2011), as políticas educacionais são construções sociais e históricas determinadas por condições sociais, culturais, políticas e econômicas. Isso explica a diversidade de políticas em diferentes períodos e governos, pois a influência dos determinantes mencionados indica a interferência de diferentes interesses e concepções na elaboração das ações para o cumprimento da legislação.

Porém,

Se políticas educacionais estão ligadas a direitos, os seus aspectos substantivos e procedimentais não estão sujeitos à discricionariedade de

governos. Muito ao contrário, estão eles vinculados por parâmetros que devem ser seguidos como obrigações legais e que, portanto, podem ser reclamados por indivíduos como prerrogativas jurídicas. [...] Afirmar, portanto, que a educação é um direito humano implica o reconhecimento de que, sempre que essa prerrogativa estiver sob ameaça ou tiver sido violada, o(s) seu(s) titulares devem poder recorrer ao Judiciário a fim de obter um provimento capaz de assegurar a sua prevalência. (RANIERI, 2009, p. 64-65).

Logo, a própria defesa do direito à educação se torna contraditória na medida em que pode-se perguntar: como é possível aos sujeitos reclamarem seus direitos sem ter a possibilidade de tomar conhecimento deles por meio da educação, a qual cumpre esse papel social? Assim, é nesse sentido que o presente estudo também questiona a existência e a efetividade de políticas educacionais que garantam a educação permanente.

Tratando ainda do conceito e da elaboração de políticas, conforme indica Lessard (2016), existiram três grandes referenciais globais que influenciaram a elaboração de políticas ao longo do século 20: um de modernização e democratização após a Segunda Guerra Mundial; outro que marca a transição para a sociedade do conhecimento recém-instaurada, sendo marcado pela crítica à intervenção do Estado; e, por fim, o que elege a educação como produtora eficaz e eficiente das competências exigidas pela sociedade e pela economia do saber.

O terceiro referencial denota um conceito totalmente deturpado do que seria a democratização da educação enquanto direito humano, pois traz uma visão plenamente economicista do processo educativo, privilegiando a população economicamente ativa e sem nenhum elemento humano, como cidadania e ética.

Além disso, evidencia o quanto as políticas públicas, educativas, sociais ou econômicas não são pautadas pela efetividade dos direitos, mas, sim, em uma complexa rede de interesses e esferas que ora se comportam como antagônicos, ora como um mesmo organismo, na medida em que compõem uma mesma sociedade.

Assim, de acordo com Boneti (2011, p. 18), é possível entender políticas públicas como “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.” Isso significa que as políticas públicas são a expressão de demandas políticas, econômicas e sociais que objetivam muito mais do que cumprir as regulamentações existentes acerca de um tema.

Por isso, para investigar se existem políticas educacionais com vistas a promover a educação permanente, é essencial articular as políticas educacionais com o conceito de educação permanente. Nesse sentido, serão expostos o histórico e diferentes concepções da educação permanente, assim como se fará a identificação de políticas educacionais que contribuem para a efetividade de ações para garantia desse direito a partir das políticas para Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL

Historicamente, até a década de 1940, verifica-se que não há discussões focadas na educação de adultos e na educação permanente nas regulamentações precedentes, ou seja, nas Constituições Federais de 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967. De maneira geral, os marcos normativos estabeleciam até então princípios de obrigatoriedade para a educação básica em níveis fundamental e profissional, para o público de faixa etária entre 4 e 17 anos. Como apontam Romão e Gadotti (2007, p. 68-69),

No Brasil, até a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, que significava a difusão do ensino elementar. No período do pós-guerra, seguindo tendências mundiais, a educação de adultos foi concebida, basicamente, como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas.

Ao abordar as bases constitucionais e outros documentos legais que asseguram a educação como direito de todos no Brasil e como direito humano em um contexto nacional e internacional, cabe a discussão específica acerca da educação popular, pois, embora componha o panorama histórico da educação brasileira, ela recebe destaque por se configurar como elemento mediador entre as dimensões do direito e da prática educacional, principalmente, quando se trata de aspectos como universalização e qualidade do ensino, bem como a conscientização e a representatividade popular na sociedade.

Segundo Paiva, educação popular é “[...] a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal.” (PAIVA, 1983, p. 46).

Então, percebe-se que, por suas características, a educação popular pode ser concebida como um elemento que mobiliza as diferentes esferas sociais na defesa da educação enquanto direito básico para todos, podendo ser considerada precursora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Isso porque, até a década de 1940, a educação popular era a esfera que defendia a educação de adultos, quando esta passou a ser foco de ações estruturadas para alfabetização em massa e formação profissional.

Se por um lado a EJAI emergiu da educação popular, por considerar os saberes dos educandos e ser desenvolvida em diferentes espaços, por outro lado, quando restrita à condição de modalidade de ensino formal, ela passou a ser antagônica, reproduzindo a exclusão existente no ensino regular.

Nesse sentido, Romão e Gadotti (2007, p. 36) afirmam que “A educação popular, como concepção geral de educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério.”

Por isso, é possível reconhecer a educação popular como um processo implícito no estabelecimento do direito constitucional e humano à educação no Brasil, pois está presente nas contradições políticas e sociais, influenciando a própria concepção de educação.

Além disso, muitos elementos presentes nas práticas da EJAI trazem implícita a perspectiva de uma educação que se desenvolve para além da escola, fora dela e ao longo da vida, fato que contribui para justificar os motivos que fazem as políticas e ações da EJAI serem as que mais se aproximam do que se pode denominar o desenvolvimento de práticas para a promoção da educação permanente. Uma vez que pensar em políticas públicas para EJAI

Implica, também, assumir que a sociedade educa em todas as práticas que realiza, que as cidades educam, e que projetos de nação e políticas de governo têm um vigoroso papel pedagógico se intencionalmente dispostos a transformar a realidade, [...] Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas como sujeitos de direitos. (PAIVA, 2009, p. 213).

Portanto, além de encontrar as relações entre as políticas educacionais da EJAI e a educação permanente, o estudo pretende sinalizar a importância de fomentar a discussão acerca da temática, revelando os limites e possibilidades da relação entre EJAI e educação permanente com vistas a proporcionar aos sujeitos uma formação menos utilitarista, mecânica e alienante, e mais crítica e emancipatória. Como indicam Barcelos e Dantas (2015, p. 36), “[...] as políticas de Educação de Jovens e Adultos, além de focarem a *aprendizagem ao longo da vida*, apresentam, também, como concepção, a *educação permanente* voltada ao pleno desenvolvimento dos educandos.”

EDUCAÇÃO PERMANENTE: CONCEITO E PERSPECTIVAS

A primeira menção do que se conhece hoje como *educação permanente* ocorreu no final do século 18, no Relatório de Condorcet, que determinava o dever do Estado de garantir a educação para todos, segundo afirma Requejo Osorio (2003). O mesmo autor também faz referência a esse resgate histórico da educação permanente afirmando que

O processo de educação permanente, que adquiriu importância nos últimos 30 anos do século 20, não é uma realidade nova. Os seres humanos sempre estiveram sujeitos à mudança. O homem, como “ser inacabado”, que é proclamado tanto pela antropologia como por outros âmbitos científicos, tentou procurar soluções e adaptar seus conhecimentos, os seus modelos de conduta etc., aos desafios estabelecidos pelas diferentes condições materiais e sociais. (REQUEJO OSORIO, 2003, p. 15).

Dessa forma, embora se configure historicamente como prática de formação humana em diferentes contextos e períodos, a educação permanente surgiu conceitualmente

no início do século 20, conforme indica Requejo Osorio: “[...] em 1919, surge o termo educação permanente (*Lifelong education*) no relatório que Lloyd George apresenta ao Ministério da Reconstrução, sobre educação de adultos.” (REQUEJO OSORIO, 2003, p. 17).

Alguns documentos foram basilares para as discussões acerca da educação permanente. Dentre eles está o “[...] relatório da Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Educação criada pela Unesco e presidida por Edgar Faure, que entre 1971 e 1972 redigiu o influente texto intitulado *Aprender a ser*.” (LIMA, 2007, p. 15).

Outra obra que subsidiou a defesa da educação permanente para a construção de uma “sociedade educativa” (LEGRAND, 1970 *apud* LIMA, 2007, p. 33) foi o clássico *Introduction à l’Éducation Permanente*, publicado em 1970 pela Unesco.

Assim, abordar a educação permanente exige traçar um panorama das diferentes perspectivas adotadas, pois envolve um aporte de conceitos diferenciados aos quais estão atrelados diversos pontos de vista, dentre eles, a aprendizagem ao longo da vida, a educação continuada, a formação continuada, a educação de adultos e até mesmo a reflexão apresentada por Freire, a qual defende que a educação “[...] faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em constante processo de tornar-se.” (FREIRE, 1992, p. 47).

Logo, a educação permanente está implícita no processo de constante libertação pelo qual todo indivíduo deve lutar para desenvolver sua humanização a partir da consciência de inconclusão que é gerada em dois momentos:

[...] o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23).

Nesse sentido, o conceito adotado no presente estudo é da educação permanente enquanto direito de todo ser humano, uma vez que é um processo inerente ao homem devido a sua racionalidade e consciência de inacabamento, conforme aponta Freire (1996). Depois, no contexto brasileiro, como um direito constitucional e na perspectiva da formação em seu sentido mais amplo, que envolve as esferas da educação formal, informal e não formal – ou seja, viver é aprender.

Tal perspectiva pressupõe que o direito à educação não está restrito ao processo de escolarização obrigatória, nem tampouco ao aperfeiçoamento para atender às demandas do mercado, mas se trata da ação contínua de aprendizagem durante toda a vida, respeitando os diferentes contextos, interesses e individualidades dos sujeitos.

Então, pode-se questionar o que justificaria defender a educação como direito, pois, se viver é aprender, a educação seria garantida pelas vivências individuais. Entretanto, o fato é que, embora a educação permanente não se restrinja aos processos formais, não significa

que, se o sujeito ficar restrito à dimensão não formal, esse direito é assegurado, posto que “[...] a aprendizagem social através da vida, a ‘escola da vida’, a ‘escola paralela’, não são porém consideradas suficientes face à magnitude das exigências e dos problemas típicos das sociedades complexas.” (LIMA, 2007, p. 16).

Além disso, a complexidade da formação humana de maneira integral está em agregar as diferentes esferas da educação: formal, não formal e informal. Assim, o que caracteriza as dimensões da educação está ligado ao contexto e à intencionalidade do processo de ensinar e aprender.

Cabe ainda mencionar que, segundo Saviani, a formalização da educação ocorreu por conta de processos socioeconômicos, pois “[...] até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar.” (SAVIANI, 1992, p. 99). Foi a partir da Idade Moderna, com a industrialização e a necessidade de conhecimento sistematizado para atender a este novo contexto, que foi instaurada a obrigatoriedade da Educação Básica, representada pela educação formal escolar. E assim conclui o autor: “[...] há múltiplas formas de Educação, entre as quais se situa a escolar.” (SAVIANI, 1992, p. 99).

Nessa perspectiva, Gadotti e Romão (2011) apresentam uma distinção defendida por Brandão, em que é possível comparar educação formal, não formal e informal.

Quadro 1 – Comparação entre os tipos de educação

DEFINIÇÃO DE CARLOS RODRIGUES BRANDÃO	TIPO DE EDUCAÇÃO
Educação de classe: entendida como os processos não formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares.	Educação informal
Educação popular: processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade.	Educação não formal
Educação do sistema oficial	Educação formal

Fonte: (BRANDÃO, 1984 *apud* GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 37). Elaborado pela autora.

Logo, a educação permanente é caracterizada por diferentes componentes que envolvem as dimensões educativa, sociocultural e econômica. Por isso, um dos principais contributos na concepção de educação ao longo da vida é a indissociabilidade entre aprendizagem e vida, como aponta Barros (2013, p. 25), “[...] o conceito de Educação Permanente evita então a descontinuidade do processo educativo no que respeita às diferentes etapas do ciclo vital conferindo à educação um caráter extensivo holístico.”

Por isso, além das concepções teóricas, contribuem para o entendimento da construção histórica do conceito de educação permanente as discussões realizadas nas diferentes edições da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), as

quais se configuraram ao longo dos anos como um dos principais eventos de mobilização acerca da educação de adultos: “Estes eventos refletem o momento histórico em que se situaram as preocupações políticas, econômicas e sociais mais prementes, com implicações no domínio da Educação de Adultos.” (BARROS, 2013, p. 75).

Assim, torna-se relevante tomar conhecimento do foco de discussão de cada uma das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, que revelam as diferentes abordagens e concepções sobre a educação de adultos em diferentes períodos, conforme indicado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Histórico das edições da Confinteia

(continua)

CONFINTEA	TEMA	AVANÇOS E DESTAQUES
Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia I) – Dinamarca, 1949	Educação de Adultos	Restrita ao contexto europeu. Teve como foco apenas características estruturais da educação de adultos (objetivos, conteúdo, instituições, problemas de organização, métodos e técnicas).
Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia II) – Canadá, 1960	A Educação de Adultos em um Mundo Mutável	Teve maior cobertura geográfica, envolvendo países africanos, asiáticos e latino-americanos. Abordou os conhecimentos profissionais práticos, considerando a mudança tecnológica, liberalização da educação tecnovocacional e profissional, desunião moral do mundo, deseuropeização do mundo e obsolescência da guerra.
Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia III) – Japão, 1972	A Educação de Adultos no Contexto da Educação ao Longo de Toda a Vida	Teve uma natureza mais formal e trouxe discussões relevantes acerca de conceitos mutáveis, legislação, financiamento, pessoal, instituições, métodos e técnicas, pesquisa em educação de adultos e cooperação internacional. Terminou com um projeto de declaração sobre a situação e o futuro da educação de adultos, pois abordou o desenvolvimento e a convergência da educação de adultos e da educação permanente.

Tabela 1 – Histórico das edições da Confintea

		(conclusão)
Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea IV) – França, 1985	O Desenvolvimento da EA: Aspectos e Tendências	Com um tom retórico, a conferência valorizou o papel da educação para a cultura da paz e destacou o aspecto econômico e de empregabilidade como parte da função da educação de adultos. Entretanto, não criou metas específicas e expressou o espírito econômico da época, principalmente, no que se refere aos países em desenvolvimento, relacionando a educação de adultos com desenvolvimento tecnológico, alfabetização e educação permanente.
Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea V) – Alemanha, 1997	Aprender na Idade Adulta: Uma Chave para o Século 21	Assim como a terceira, a quinta Conferência se destacou pelo nível concreto de aplicação das propostas apresentadas. Abordou com clareza uma pauta que relacionava a aprendizagem de adultos com a democracia, o mundo do trabalho e os desafios do século 21. Além disso, defendeu o direito universal à alfabetização e à Educação Básica. Culminou na publicação de dois documentos referenciais para a educação de adultos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro.
Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea VI) – Brasil, 2009	Aproveitando o Poder e o Potencial da Aprendizagem e Educação de Adultos para um Futuro Viável	Precedida de cinco conferências regionais preparatórias realizadas na Cidade do México, Seul, Nairóbi, Budapeste e Túnis, a sexta Conferência foi realizada na América Latina e procurou fortalecer o reconhecimento da aprendizagem e da educação de adultos em uma perspectiva de aprendizagem ao largo e ao longo da vida. Para isso, teve como resultado o Marco de Ação de Belém, com vistas a reforçar os compromissos assumidos com o desenvolvimento da educação de adultos.
Confintea Brasil + 6 – Brasil, 2016	Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confintea no Brasil	Programado com o objetivo de realizar um balanço das ações nacionais realizadas no Brasil a partir do que ficou definido no Marco de Ação de Belém e, ao mesmo tempo, discutir a educação ao longo da vida por meio do seminário promovido concomitantemente.

Fonte: Spezia e Ireland (2014). Elaborado pela autora.

As temáticas das conferências revelam que a educação ao longo da vida estava presente nas discussões sobre a educação de adultos, as quais iniciaram, na primeira Confinteia, com uma representatividade de 106 delegados de 27 países, até chegar na sexta edição do evento, com 1.125 delegados de 144 países, como indicam Spezia e Ireland (2014).

Assim, como afirma Gadotti, “[...] a Confinteia, de caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da Educação de Adultos como política pública no mundo.” (GADOTTI, 2009, p. 7).

Desde a primeira Confinteia, houve “[...] o destaque concedido aos conceitos de Educação Permanente e da Educação de Adultos, tidos como elementos indispensáveis no contexto da Educação ao Longo da Vida.” (BARROS, 2013, p. 76). Tal fato evidencia de onde partiu a relação estabelecida entre a educação de adultos e a educação permanente.

A segunda Conferência, realizada em 1960, se encarregou de discutir a relação entre o humanismo e a técnica na educação de adultos, pois havia a preocupação de preparar o homem moderno para o desenvolvimento econômico e científico dos países e, ao mesmo tempo, uma preocupação com a cultura da paz em um período no qual a Segunda Guerra Mundial ainda era recente.

Em 1972, a terceira Confinteia trouxe como uma das principais conclusões o fato de que “[...] a educação é um processo permanente, e que tanto a de adultos, como a de crianças e adolescentes não se separam.” (PAIVA, 2009, p. 29).

Além das discussões promovidas nessas conferências, o processo histórico da educação permanente foi permeado por alguns outros movimentos, como a 19ª Conferência Geral da Unesco, promovida em Nairóbi, em 1976. Segundo Barros (2013), nessa conferência, tiveram início as discussões para a definição consensual da Educação de Adultos e aprovou-se o documento *Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos*.

Diferentemente da anterior, a quarta Confinteia esteve muito mais voltada à defesa da educação como direito humano, conforme sinaliza Paiva, para quem essa edição trouxe o entendimento de que “[...] o direito de aprender não pode ser só um instrumento econômico, mas reconhecido como direito fundamental. Como direito humano fundamental, portanto, sua legitimidade é universal, não se restringindo somente a parte da humanidade.” (PAIVA, 2009, p. 37).

A quinta Conferência, realizada em 1997, em Hamburgo, se destacou por seus representantes decidirem “[...] explorar o potencial e o futuro da aprendizagem de adultos, dinamicamente concebida pelo referencial da aprendizagem ao longo da vida.” (SPEZIA; IRELAND, 2014, p. 216). Além disso, essa edição gerou dois importantes documentos que orientam a educação de adultos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. (UNESCO, 1999).

A sexta edição foi a primeira realizada na América Latina, especificamente, no Brasil. Além da mobilização dos estados brasileiros com discussões que precederam o evento e com o envolvimento de diversas esferas sociais, a edição promoveu o foco na implementação de políticas públicas de defesa da educação e do direito de aprendizagem, gerando o Marco de Ação de Belém, com sua série de indicações para o fortalecimento e a efetivação das ações discutidas nessa e em outras edições da Confinteia.

Por fim, em 2016, foi realizada, novamente no Brasil, uma nova Confinteia, denominada Confinteia Brasil + 6, a qual objetivou realizar um balanço das ações educacionais desenvolvidas no contexto brasileiro visando a prover condições para efetivar o que ficou estabelecido na Confinteia VI.

Contudo, como afirmam Spezia e Ireland, as Conferências tiveram papel fundamental para colocar a educação de adultos como pauta das políticas em vários países, indicando as “[...] grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos [...]” (SPEZIA; IRELAND, 2014, p. 9) e evitando o enfraquecimento da Educação de Jovens e Adultos em momentos conturbados.

Assim, a partir de toda essa mobilização por meio das diferentes edições da Confinteia, foram se constituindo e ao mesmo tempo se fragmentando as concepções sobre a educação de adultos e educação permanente. Ao observar esse histórico, é possível identificar que ambas passaram a ser consideradas de acordo com as funções sociais que deveriam exercer: a educação de adultos na promoção da educação básica e redução dos índices de analfabetismo; e a educação permanente como formação continuada e atualização profissional.

Outro marco a respeito da educação permanente, enquanto aprendizagem ao longo da vida, foi a publicação do relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, organizado por Jacques Delors, em 1996, para a Unesco. A obra trouxe uma série de abordagens sobre a educação no século 21, tratando desde a educação básica até a educação ao longo da vida, com destaque para os quatro pilares da educação: “[...] aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.” (DELORS, 2010, p. 31).

Mesmo em um contexto neoliberal, esse documento resgata os princípios essenciais da educação ao longo da vida que foram abordados por Faure (1974), privilegiando a formação humana de maneira integral, sem sobrepor interesses econômicos aos sociais e civis.

Entretanto, na prática, o relatório evidencia que, no contexto da sociedade do conhecimento, “[...] a educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana.” (DELORS, 2010, p. 14). Fato esse que abriu precedentes para reforçar o entendimento da educação a serviço do mercado, pois adaptar-se às mudanças da sociedade parece ser interpretado como sinônimo de que a educação deve existir somente para formar a mão de obra trabalhadora.

Diante de todo o cenário descrito até aqui, identifica-se que as discussões sobre a educação permanente na concepção de formação humana integral tiveram seu ápice na década de 1970, com um recuo na década de 1980 e foram retomadas na década de 1990, porém, com um aporte mercadológico e uma proposta de aprendizagem ao longo da vida para atender muito mais a interesses econômicos do que a interesses humanos e sociais.

Tal panorama, pelas contradições que apresenta acerca dos vários conceitos e entendimentos em relação à educação permanente e à educação de adultos, revela o desafio do estabelecimento de políticas educacionais assertivas, que garantam a todas as pessoas o direito de aprender durante toda a vida, principalmente, pelo fato de que, segundo Lima (2007), os diversos paradigmas sobre a educação permanente implicam em múltiplas interpretações, as quais reduzem sua essência.

Por isso, diante das divergências terminológico-conceituais a respeito da concepção de educação permanente, a abordagem aqui adotada é o conceito amplo de educação permanente enquanto formação humana integral, considerando aspectos socioculturais, políticos, educativos e econômicos. Para tanto, toma-se como base a concepção de educação permanente defendida por Furter (1976, p. 136) “A Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global [...]”

Nesse sentido, cabe destacar que, no rol dos autores brasileiros que discorrem sobre a educação permanente, está Álvaro Vieira Pinto, que, na década de 1960, indicou a educação como função social permanente, trazendo reflexões fundamentais sobre o papel integrador e crítico da educação ao longo da vida, a qual não está limitada a determinadas dimensões sociopolíticas:

A educação é apenas o aspecto prático, ativo, da convivência social. Na sociedade todos educam a todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua. Mais particularmente, considerando-se apenas a transmissão dos conhecimentos compendiados, a educação também é permanente, pois o grupo dominante tem todo interesse em reproduzir-se nas gerações sucessivas, o que faz transmitindo às novas gerações seu estilo de vida, seu saber, seus hábitos, seus valores etc. (PINTO, 1987, p. 38).

Outro referencial que se destaca é Moacir Gadotti, que, na década de 1970, defendeu sua tese de doutorado com a temática “Educação contra a educação”, estabelecendo reflexões sobre a educação permanente a partir de uma perspectiva histórico-filosófica:

É verdade, a Educação Permanente se apresenta como característica da modernidade. Todavia, há na ideia de Educação Permanente um fenômeno estranho: de um lado apresenta-se como *nova*, ligada à noção de progresso, desenvolvimento, crescimento etc., e, de outro, justifica-se pelo passado, o que jamais foi feito e o que sempre se fez. De um lado, a banalidade e, do

outro, uma mudança e uma oportunidade inauditas. (GADOTTI, 1992, p. 56).

Destaca-se sobretudo, ao tratar da educação permanente no Brasil, o pensamento freireano, pois, embora a educação ao longo da vida não fosse defendida por Paulo Freire em termos conceituais, os princípios que a configuram são permeados de ideias difundidas e praticadas pelo autor, para quem é “[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (FREIRE, 1996, p. 58).

Atualmente, as discussões e ações de educação permanente existentes no Brasil se pautam, de maneira geral, muito mais em recomendações de organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, do que na elaboração e implementação de políticas educacionais integradas, com vistas à garantia da educação como direito permanente de formação ao longo da vida nos âmbitos formal, informal e não formal.

Entretanto, em geral, ao mesmo tempo em que documentos como o Relatório Delors e a Declaração de Educação Para Todos defendem a aprendizagem ao longo da vida, eles também trazem uma concepção restrita de educação permanente, pois se voltam para ações de educação continuada e formação profissional, decorrentes das diferentes concepções de educação permanente disseminadas no decorrer dos anos.

Logo, a concepção de educação permanente no sentido mais amplo e libertário foi deturpada na medida em que foi identificada nos documentos dos organismos internacionais (ONU, UNESCO, OCDE) como sinônimo de aprendizagem ao longo da vida, num caráter utilitarista, em que a vida se refere ao período produtivo dos cidadãos.

Portanto, ao buscar respostas sobre a problemática das relações entre as políticas educacionais para EJA e a educação permanente, encontra-se também a necessidade de reflexão acerca da concepção de educação permanente. Por isso, reitera-se que a concepção adotada e defendida neste estudo se aproxima daquela que ficou conhecida como utópica ou a mais essencial, que é definida por um processo contínuo e múltiplo de formação do ser humano nas diferentes dimensões de sua vida, intelectual, cultural, social, física e emocional, sem restringir suas potencialidades com base nas condições nas quais está imerso.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E EDUCAÇÃO PERMANENTE

Embora a concepção de educação permanente revele sua relação com a educação de adultos, é preciso ter cautela ao abordar tal relação, pois existem diferentes perspectivas da educação de adultos, as quais, conforme indica Barros (2013), podem ser classificadas de acordo com tipologias conforme a abordagem de diferentes autores. A autora afirma que “[...] a Educação de Adultos, em termos de experiências e estruturas, operacionalizou-se diferencialmente nos vários países, em função da forma como vivenciaram e reagiram aos processos de industrialização.” (BARROS, 2013, p. 75).

No Brasil, para estabelecer a relação entre a educação permanente e a educação de adultos, partindo da concepção dos organismos internacionais, deve-se considerar a classificação da educação de adultos no país, no âmbito da alfabetização e da educação compensatória, pois, de maneira geral, a ideia de educação de adultos brasileira é a de suprir uma lacuna da formação básica, enquanto que em outros países ela está mais ligada à educação continuada. Por isso, Gadotti e Romão (2011) afirmam que existem muitos paradigmas acerca da definição de educação de adultos:

Os termos educação de adultos, educação popular, educação não formal e educação comunitária são usados muitas vezes como sinônimos, mas não são. Os termos educação de adultos e educação não formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a Unesco, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação não formal tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada à projetos de educação comunitária. Nos Estados Unidos, no entanto, reserva-se o termo educação de adultos para a educação não formal aplicada ou administrada no nível local no país. (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 36).

Isso significa que nem sempre a abordagem da educação de adultos no âmbito internacional representará o conceito e, sobretudo, o contexto da educação de adultos no Brasil, que está diretamente ligada à educação popular e à alfabetização. Os índices de analfabetismo indicam um cenário que expressa a limitação das políticas educacionais voltadas à educação de jovens e adultos, conforme afirma Paiva (2009, p. 147) “[...] pode-se afirmar que a escola brasileira continua, por assim dizer, produzindo em grande parte o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela alunos (e até mesmo professores) que não encontram respostas para o que buscam.”

A realidade citada por Paiva demonstra que o descuido das políticas educacionais em relação à educação formal acaba por instigar a violação deste direito, inclusive, porque o espaço escolar, muitas vezes, não considera as contribuições que a educação não formal e informal podem trazer para o contexto educacional formal. Tal panorama confirma a perspectiva de Romão e Gadotti (2007, p. 37) acerca do analfabetismo enquanto “[...] a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.”

Por isso, existe aderência entre a educação permanente e a educação de adultos, principalmente, no âmbito das políticas educacionais, pois ambas representam a negligência de iniciativas que reconheçam e promovam a educação como direito de todos, independentemente da faixa etária e das condições físicas, sociais, culturais, entre outras.

Ainda nesse sentido, historicamente, conforme apontam Romão e Gadotti (2007, p. 68), “[...] no Brasil, até a Segunda Guerra Mundial, a Educação de Adultos foi integrada à

educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, que significava difusão do ensino elementar.” Assim, garantia-se apenas o mínimo necessário para corresponder aos interesses do capitalismo instaurado, formando a mão de obra e reproduzindo a força de trabalho.

No que diz respeito às diferentes fases da educação de adultos no contexto nacional, Gadotti e Romão (2011) indicam que ela é composta basicamente por três períodos: de 1946 a 1958, com as campanhas nacionais de alfabetização; de 1958 a 1964, com o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos e o Movimento de Educação de Base (MEB); e, como última iniciativa no período da ditadura militar (1964-1984), a Cruzada do ABC e o Mobral.

Após as três fases indicadas, com o fim do governo militar, a educação de adultos teve um novo marco a partir da Constituição Federal de 1988, pois estabeleceu-se no artigo 214 desta Carta o marco legal para o Plano Nacional de Educação, visando a ações para “erradicação do analfabetismo”, “universalização do atendimento escolar” e “formação para o trabalho”. Tais apontamentos tiveram como decorrência o estabelecimento de normativas específicas para a EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, depois, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, é possível traçar algumas das relações entre a EJAI e a educação permanente, tendo como principal ponto de convergência o fato de não serem abordadas de maneira relevante pelo Estado:

Historicamente, nem sempre o direito à educação esteve resguardado. Apesar da formulação do texto constitucional, não se fez prática. A forma como as políticas públicas conceituam a EJA, e como vêm desenvolvendo ações como oferta pública merece atenção, especialmente quando vinculam ações de educação ao utilitarismo do voto, ou defendem esse último, sem precisar da primeira. (PAIVA, 2009, p. 150).

Compondo tal cenário está o movimento conduzido pela UNESCO que ocorreu a partir da década de 1990, quando, conforme Gohn (2011, p. 100), passou-se a “[...] valorizar os processos de aprendizagem e grupos e dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos [...]” na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Porém, assim como na EJA, as ações propostas estão direcionadas às demandas do mercado, como afirma Lima (2007, p. 103): “A educação fica para trás face a insistência na formação (profissional e contínua, especialmente da população ativa) e na maior capacidade de modernização e adaptação funcional à economia.”

Diante desse contexto, reforça-se a influência dos interesses econômicos e políticos acima das demandas sociais, que deveriam ser o principal ponto para o estabelecimento das políticas e ações educacionais, com vistas a cumprir não somente a obrigatoriedade legal, mas também propiciar subsídios para que os sujeitos tenham uma formação cidadã que promova condições para a prática da autonomia e condições de vida digna.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EJAI E A EDUCAÇÃO PERMANENTE

Tratar de políticas é abordar as garantias legais caracterizadas enquanto direitos que podem ser classificados como naturais, constitucionais e humanos. As políticas públicas podem ser definidas, segundo Queiroz (2012, p. 96), como “[...] o processo de escolha dos meios para a realização dos objetivos da sociedade geridos pelo governo. [...] devem estar orientadas pelos princípios constitucionais a elas relacionados.”

No Brasil, é possível identificar ações de educação permanente ligadas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos e à formação continuada na área da saúde. A maior parte das pesquisas na área indicam a educação permanente como instrumento para atualização profissional, e as políticas públicas seguem o mesmo padrão.

São escassos os casos que tratam da educação permanente em uma perspectiva crítica que supere o caráter estritamente econômico. Além dos já mencionados, alguns autores que atuam nesse sentido são Oliveira (1999) e Scortegagna (2010).

A educação permanente não é a que tem sido difundida nas últimas décadas, principalmente, por organismos internacionais como a Unesco, enquanto capacitação para o mercado de trabalho ou algum tipo de formação que, mesmo não tendo ligação direta com questões profissionais, subliminarmente visam a algum aprimoramento que concorra para objetivos do capital.

Ao discutir a educação permanente enquanto direito humano e constitucional, adota-se “[...] a educação vista como um processo contínuo que se realiza em todas as situações em que o homem vive e, por isso, não pode ser ligada apenas a um determinado momento da vida.” (OLIVEIRA, 1999, p. 235).

Portanto, a educação também não pode ser concebida apenas com base na racionalidade técnica, sendo um instrumento de dominação e reprodução do sistema vigente, embora não se desconsidere que uma das finalidades do processo de formação humana seja a qualificação para o trabalho:

A educação é o reflexo da sociedade capitalista, bem como a sociedade é reflexo desta educação. Todo homem, em qualquer lugar, em qualquer circunstância, está envolto sobre o processo educativo. Não é possível pensar e fazer educação desvinculada da realidade. A educação precisa voltar-se para a realidade, mas principalmente transformá-la. [...] A evolução social decorre da ação educacional. Assim, pensar a educação para a transformação implica num caráter permanente, tanto para que a sociedade possa se desenvolver, quanto para que o indivíduo possa estar integrado a este desenvolvimento. (SCORTEGAGNA, 2010, p. 72-76).

Quando se trata do direito à educação enquanto aprendizagem durante toda a vida, impõe-se a necessidade de que existam mecanismos que assegurem a efetividade de tal

direito. É nesse contexto que emerge a discussão acerca de políticas educacionais que contribuam para a implementação de ações de promoção da educação permanente.

Isso não significa que as políticas públicas sejam as únicas responsáveis por propiciar as condições de desenvolvimento da formação humana integral ao longo da vida, uma vez que “[...] as políticas públicas não representam uma força sobrenatural que irá solucionar todos os problemas sociais instantaneamente. Existem limitações, porém não se deve também apenas pautar-se nestas para justificar a falta de ação.” (SCORTEGAGNA, 2010, p. 98).

Porém, num Estado democrático de direito, as políticas são essenciais para regulamentar e viabilizar medidas que proporcionem o acesso e o cumprimento dos direitos de seus cidadãos.

Assim, ao investigar o âmbito das políticas públicas brasileiras que fazem uso da educação permanente de maneira específica e direta, a principal referência identificada está nos programas da área da saúde, como a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), estabelecida pela Portaria n. 198/GM, em 13 de fevereiro de 2004, do Ministério da Saúde.

Conforme descrito no Plano,

A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Propõe-se que os processos de capacitação dos trabalhadores da saúde tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, tenham como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e sejam estruturados a partir da problematização do processo de trabalho. (BRASIL, 2004).

Isso evidencia que a educação permanente não é considerada como uma concepção nas políticas públicas brasileiras, mas como uma ferramenta de atualização profissional. Tanto que, no documento citado (PNEPS), a educação permanente é utilizada como um meio de atualização profissional, enquanto, na sua concepção essencial, ela é a finalidade do processo de aprendizagem que está implícito no ato de estar vivo.

Tal cenário reforça a contradição do papel social e humano da educação, pois, ao considerar a educação permanente um direito humano de aprender durante toda a vida, independentemente de objetivos ou interesses externos, percebe-se o quanto as escassas políticas que fazem menção ao termo *educação permanente* não suprem o direito à educação assegurada no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Pelo contrário, constituem-se em ações de formação e atualização profissional.

Por isso, na tentativa de identificar políticas específicas para a educação permanente, tomou-se como campo de investigação a Educação de Jovens, Adultos e Idosos,

que possui elementos de convergência em relação à educação durante toda a vida, principalmente, quando se trata da perspectiva do direito humano e constitucional.

Por outro lado, a educação permanente, por envolver todo processo de formação humana, converge no mesmo sentido da EJA, pois está implícita na garantia legal de formação humana. Mas como sua amplitude não se limita ao ensino formal, pouco é defendida ou propagada, o que é preocupante quando são abordadas questões como a cidadania e a criticidade. Por isso, conforme Lima (2007, p. 33), “É, pois, indispensável, no momento presente, que se retomem e atualizem criticamente projetos interrompidos e promessas não cumpridas com vista a uma educação ao longo da vida, considerada em toda a sua amplitude [...]”.

O que é possível observar nas discussões acerca da educação permanente são ações pontuais que visam ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, no sentido de formação continuada como instrumento para atender às demandas do mercado de trabalho.

Tal fato pode ser caracterizado pelo contrassenso indicado por Paulo Freire (1987) quando aborda as contradições do processo de conscientização que nem sempre resultam na superação da opressão, mas, sim, na mudança de posição de oprimido para opressor. Um movimento semelhante parece atingir a educação permanente, que, de acordo com determinadas abordagens, cumpre um papel mais mercadológico que humano.

O que mais se aproximaria de propostas de políticas educacionais específicas para a promoção da educação permanente seriam os debates realizados na Confinteia Brasil + 6, os quais trazem propostas de políticas para educação ao longo da vida tendo como uma de suas pautas a Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida. Entretanto, tal aproximação tem algumas restrições tendo em vista que no âmbito conceitual o que se propõe não está efetivamente tratando da educação permanente enquanto formação humana integral.

Assim, é fundamental identificar políticas que tenham como objeto de ação a educação permanente ou evidenciar a falta delas para desvelar a relevância dada à educação no seu âmbito de fator eminentemente humano e que, como tal, engloba as diferentes dimensões mencionadas anteriormente (educativas, socioculturais e econômicas). Além disso, como afirma Freire (1982), educar é um ato político em que não existe neutralidade.

Por isso, como a educação permanente – na perspectiva adotada por este estudo – não possui políticas específicas voltadas para a sua promoção e desenvolvimento, tomou-se como campo mais próximo, em que pode-se evidenciar ações implícitas, as políticas da EJA que desenvolvam essa perspectiva de educação, pois, como afirma Soares (2002, p. 130), “[...] a EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação socioeducacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar.”

Logo, se não há esforços para o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam tal direito e que proporcionem a educação permanente, no seu sentido integral, é urgente a mobilização pelo reconhecimento desta concepção de formação humana enquanto

direito humano e constitucional e, conseqüentemente, de políticas específicas que garantam sua efetividade. Principalmente, em um momento no qual discute-se a defesa dos direitos humanos com relação às questões de gênero, raça e condição social.

Tais discussões revelam a importância de defender este direito humano inalienável que é a educação enquanto elemento essencial para proporcionar aos sujeitos condições de conscientização, pois, à medida que ampliam seu conhecimento científico, social e cultural, os indivíduos podem se apropriar dos demais direitos e, conseqüentemente, promover reivindicações no âmbito das políticas públicas.

Contudo, a discussão sobre a educação permanente enquanto direito e a identificação das políticas que garantam a efetividade dessa condição são fundamentais para fazer da formação humana integral e durante toda a vida uma utopia possível. Ainda que, pelo fato de atender jovens, adultos e idosos, tomem-se as políticas educacionais da EJAI como ações de educação durante toda a vida, as ações continuariam sendo insuficientes para assegurar a garantia do direito à essa concepção de educação, considerando a indicação de uma possível superação das diferentes fases conceituais e práticas da educação permanente apontadas por Gadotti:

Podemos dizer, de uma maneira geral, que a ideia de Educação Permanente está ainda em evolução e que sua história recente passou por *três etapas*. Primeiramente, ela era apenas aplicada à *educação de adultos*, principalmente no que concerne à sua formação profissional continuada. Depois passou por uma *fase utópica*, integrando toda ação educativa e pretendendo uma transformação radical de todo o sistema educativo. Finalmente, nos últimos anos, apareceram, sob o rótulo de “Educação Permanente”, novos projetos, experiências, tentando operacionalizar o conceito; iniciativas que se distanciaram do conceito original. (GADOTTI, 2016, p. 2).

A partir disso, infere-se que, se as políticas e práticas educacionais fossem estabelecidas a partir da concepção de educação permanente, com o objetivo de realmente proporcionar a todos os seres humanos conhecimento científico, cultural, político e social, não seria necessário um aporte regulamentar tão extenso que parece ser atualizações constantes para preencher lacunas de fatores não contemplados anteriormente ou simplesmente atender a novas demandas educacionais.

Fato esse que pode ser justificado pelas reformas educacionais ocorridas na década de 1990 e que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 65), “[...] popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira.”

Diante desse cenário, o qual contribui para compreender as influências que delimitaram as políticas educacionais brasileiras, pode-se iniciar as discussões acerca das políticas educacionais nacionais vigentes que tratam especificamente da EJAI. Partindo da

Constituição Federal de 1988, que discorre, em seu artigo 208, sobre o direito à educação de jovens e adultos,

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece o direito à educação de jovens e adultos, quando expressa no artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (SOARES, 2002, p. 11).

Em seguida, foi estabelecida a LDBEN – Lei n. 9.394/1996, que regulamentou a oferta da EJAI, assegurando, em sua Seção V, artigos 37 e 38, a EJA enquanto modalidade de ensino da Educação Básica. A partir dessa lei, foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer 11/2000:

O Parecer 11/2000 é o texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Aprovado na Câmara de Educação Básica em maio de 2000, o Parecer é um documento importante para se entenderem os aspectos da escolarização dos jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de Jovens e Adultos. Por ser um documento extenso e denso, necessita ser lido e estudado por sintetizar a EJA nos últimos tempos. (SOARES, 2002, p. 12).

Mesmo não mencionando diretamente a educação permanente, algumas orientações previstas no Parecer, como o segundo artigo, no qual está prescrito que as Diretrizes “[...] servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvam sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil [...]” (SOARES, 2002, p. 135), trazem o indicativo que reforça o fato de que a educação não ocorre somente na escola e pressupõem a existência de uma concepção de educação mais ampla que, conforme defendido neste estudo, seria representada pela educação permanente.

Somado a isso, retomando os documentos internacionais que influenciaram a oferta da EJAI no Brasil e são base para a análise proposta nesta pesquisa, é importante ressaltar a Declaração de Hamburgo, que, inclusive, também faz referência à educação permanente, entre outros pontos, indicando que

A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente. (ROMÃO; GADOTTI, 2007, p. 129).

Nesse sentido, ao procurar as relações entre as políticas educacionais nacionais para EJAI e a educação permanente, considerando também o contexto internacional em que estão inseridas, percebe-se que, mesmo que se adote a perspectiva de que todos os níveis e modalidades de ensino constituem a educação permanente, existirão lacunas e limitações.

Isso porque, primeiramente, não se faz menção a essa relação entre as diversas políticas educacionais existentes como parte da garantia da efetividade do direito à educação permanente. Depois, partindo da perspectiva conceitual, a educação permanente enquanto direito de aprendizagem durante a vida não se limita à educação formal ou à escolarização obrigatória.

O fato é que, ao observar a abordagem prestada à Educação de Jovens e Adultos como direito previsto na Carta Magna brasileira e na legislação complementar, identifica-se que são elencadas ações para garantir o mínimo necessário para se fazer cumprir a Constituição Federal vigente e, no âmbito dos direitos humanos, percebe-se uma transversalidade apenas superficial, caracterizada pelo discurso da universalização da educação:

A Constituição Federal de 1988, postulando o direito ao ensino fundamental para todos, independentemente da idade, por meio do artigo 208, inciso I, representou um avanço. Na prática, no entanto, começava a ser negado. Alterado o artigo 208, pela Emenda Constitucional 14/1996, propugnou-se, a partir de então, que o Ensino Fundamental fosse uma possibilidade para jovens e adultos, e não mais a obrigatoriedade, por se entender que não se pode obrigar adultos e jovens além dos 14 anos a ir à escola, se não o fizeram na chamada idade própria. (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 43).

Cabe mencionar que a Lei n. 13.632, de 06/03/2018, que alterou a Lei n. 9.394/96, também vincula a aprendizagem ao longo da vida à EJAI, conforme prescrito na nova redação do artigo 37 da Lei n. 9.394/96: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 2018).

Assim, é possível concluir que as políticas educacionais para EJAI trazem fôlego para as discussões e tentativas de promoção da educação permanente na sua concepção essencial, que é a educação enquanto elemento que faz parte da vida de todos desde o momento em que nascem até sua morte. Ou seja, as funções reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora da EJAI, por seu caráter, que não é somente educativo, mas social:

São três as funções estabelecidas para a EJA: a *função reparadora*, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a *função equalizadora*, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por último, a função por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como a *função qualificadora*. (SOARES, 2002, p. 13).

Assim, as informações apresentadas até aqui de certa maneira refletem porque não existem políticas educacionais específicas para a educação permanente, pois se trata de uma

abordagem não reconhecida, parecendo ser indiferente ao processo educativo e estar imersa em uma espécie de “limbo” do sistema educacional. Por outro lado, esses dados também evidenciam que as políticas educacionais da EJAI parecem colocadas em um nível de importância menor do que as ações para o ensino regular:

Queremos destacar, primeiramente, que não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a Educação de Jovens e Adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a Educação Básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos os seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. [...] Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltada para uma clientela específica. (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 65).

Contudo, tanto os direitos quanto as políticas educacionais, quando não fundamentados em ações efetivas, desde o nível macro representado pelo Estado e a sociedade civil até o cotidiano em que as ações educativas acontecem, acabam se tornando falácias, ou apenas um discurso pronto que se pode identificar, inclusive, nas afirmações indicadas pelos participantes da pesquisa.

Expõe-se essa reflexão não no sentido da crítica pela crítica, mas da crítica para superação. Uma vez que é fundamental reconhecer, defender e proclamar os direitos instituídos, na busca de alternativas para mudar o que não está sendo cumprido, manter e/ou aprimorar as ações bem-sucedidas.

Ao pesquisar as relações entre as políticas educacionais para a EJAI e a educação permanente, mais do que observar que as políticas compõem um dos principais pontos de convergência entre ambas, percebe-se que a educação permanente não é defendida como um direito e, por conseguinte, não é alvo da elaboração de políticas públicas para desenvolvê-la. Mesmo porque a própria EJAI não possui políticas educacionais suficientes para cumprir a missão de promover a Educação Básica obrigatória para todos.

Ao longo desse estudo, tratou-se da educação enquanto direito social e subjetivo, sendo possível verificar a estreita relação da EJAI com a educação permanente, como indicam Barcelos e Dantas (2015, p. 55): “[...] a Educação de Jovens e Adultos vem reafirmando o direito à educação para todos, na defesa de uma educação permanente, e na perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida.”

Isso porque, historicamente, percebe-se que a EJAI se constitui dessa forma, rompendo paradigmas em diversas esferas, partindo da faixa etária do público atendido, passando pelas condições que fizeram esses sujeitos não passarem pelo processo de educação formal, até o reconhecimento de que a estrutura e o funcionamento dessa modalidade de ensino devem ser diferenciados.

A relação entre a EJAI e a educação permanente extrapola as políticas educacionais, pois ambas chegam a ter vínculos em sua concepção pela amplitude dos elementos que

contemplam: a EJAI por abrigar justamente os sujeitos que, muitas vezes, foram excluídos do ensino regular; e a educação permanente por abranger a educação formal, não formal e informal.

Assim, considerando o conceito de políticas públicas explicitado por Boneti (2011, p. 18) – “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil [...]”, é possível verificar que mais do que os pontos convergentes indicados, como o perfil do público e características conceituais, as políticas para EJAI e educação permanente também estão vinculadas pelos “agentes de poder”, que podem ser caracterizados como aqueles que estabelecem tais políticas.

Essa condição é evidenciada no estabelecimento de políticas educacionais pautadas por interesses econômicos, sobrepondo-se às necessidades sociais, que deveriam ser a essência do desenvolvimento e operacionalização de qualquer política educacional. Conforme afirmam Costa e Machado (2017, p. 39), esse processo ocorre porque “[...] o mercado passa a ser o gerenciador do Estado, inclusive da vida de todos.”

Tal abordagem não significa desconsiderar as questões econômicas ou o modelo de sociedade estabelecido, mas, sim, não utilizar esses elementos como únicas referências para pautar as políticas educacionais, uma vez que o caráter da educação vai muito além do desenvolvimento de competências para atender às exigências do mercado de trabalho.

Ressalta-se aqui que, para tratar da relação entre as políticas educacionais para EJAI e a educação permanente, a proposta não é dar conta de todas as políticas educacionais existentes, mas indicar aquelas normativas nacionais vigentes que representam a materialização da EJAI enquanto política pública, partindo da Constituição Federal de 1988, passando pela LDBEN 9.394/96, até chegar em ações como o Plano Nacional de Educação; o Programa Brasil Alfabetizado; o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos; a Educação em Prisões; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da pós-modernidade, parece ultrapassado defender o direito à educação. Entretanto, o fato é que, na sociedade do conhecimento, o que tem-se difundido são informações, geralmente, do senso comum, e não o conhecimento enquanto legado histórico construído ao longo dos séculos pela humanidade. Por isso, conforme afirmam Gadotti e Romão (2011, p. 23), “[...] é preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia.”

Dessa forma, é relevante retomar o princípio fundamental da educação enquanto direito constitucional e humano no Brasil, ainda que, em um primeiro momento, isso represente tratar da oferta da Educação Básica como processo de escolarização, uma vez que é a partir desse cenário que evidencia-se que o direito à educação vem sendo violado, como apontam os índices de evasão e analfabetismo.

Mesmo diante dos avanços promovidos por meio do estabelecimento dos documentos legais maiores que garantem esse direito, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988, muitas crianças, jovens, adultos e idosos continuam alheios ao processo educativo de formação humana integral.

Isso acontece na medida em que a falta de acesso ou exclusão dos sujeitos ao sistema ensino tolhe suas condições para que possam tomar consciência desse e de outros direitos e deveres, o que interfere diretamente em sua qualidade de vida, dignidade e participação social. É nesse contexto que emergem a EJAI e a educação permanente, não somente como modalidade de ensino e como concepção de educação, mas também compondo um movimento gerado, principalmente, a partir da educação popular e com o intuito de colocar em pauta a defesa do direito à educação para todos.

Assim, a EJAI representa justamente os sujeitos que foram excluídos ou não tiveram acesso à educação formal regular. E, fortalecendo a EJAI, destaca-se a educação permanente, em uma concepção ampla, que considera o desenvolvimento da aprendizagem nos âmbitos formal, não formal e informal, instigando uma educação que extrapola o processo de escolarização e rompe com os limites etários e com a segmentação do aprendizado, em uma compreensão de processo educativo para a vida, propiciado no próprio ato de viver.

Diante de tal cenário, considerando a afirmação de Freire de que “[...] é possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho [...]” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 23), é que se propôs contextualizar o direito constitucional e humano à educação, com o intuito de protegê-lo, para que não caia no esquecimento, promovê-lo, para que seja conhecido pelos sujeitos desse direito, e, por fim, defendê-lo, na medida em que a própria existência da EJAI demonstra que o direito à educação para todos é violado.

Logo, ao tratar desse direito e da necessidade de efetivá-lo, tomam-se as políticas educacionais como eixo do problema apresentado, pois o estabelecimento de tais políticas irá garantir ou não condições para o desenvolvimento da educação para todos.

Assim, com base na pesquisa bibliográfica e documental, foi possível alcançar o objetivo do estudo, tendo como principal conclusão o fato de que as políticas educacionais que contemplam a EJAI estão relacionadas com educação permanente, pois a EJAI é parte da concepção de educação permanente. Nesse sentido, entre os elementos das políticas da EJAI que mais se relacionam com a educação permanente estão: o fato de não existir limites de idade; e o fato de considerarem diversos âmbitos da educação, como o não formal e o informal, mesmo que a EJAI também seja desenvolvida como ensino formal.

Por outro lado, também foi possível evidenciar que não existe, na Constituição Federal de 1988, a menção direta ao desenvolvimento da educação permanente e, conseqüentemente, não existem políticas específicas que reconheçam e assegurem a educação permanente enquanto direito humano e constitucional – mesmo que essa concepção de educação esteja implícita nos objetivos propostos tanto pela Constituição, ao garantir a educação para todos independentemente da idade, como pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que somente afirma que a educação é direito humano e, em todos os seus artigos, traz elementos, como a cultura da paz, a dignidade humana e a liberdade, os quais podem ser desenvolvidos por meio da educação permanente.

As conclusões obtidas não esgotam a discussão acerca da garantia do direito à educação e a relação das políticas educacionais da EJAI com a educação permanente. Pelo contrário, sinalizam uma série de fatores sobre a efetivação desse direito e a limitação da própria concepção de educação, pois percebe-se que, assim como os sujeitos desse direito são excluídos do processo de escolarização por diversos fatores, os formatos educacionais que não se enquadram nos níveis e modalidades de ensino formais são desconsiderados.

Isso se comprova por conta do fato de não existir um espaço de construção e desenvolvimento da educação permanente em sua perspectiva mais ampla de formação humana integral e contínua. Tal fato é preocupante, pois, em plena era do conhecimento, considerar apenas a formação escolar como foco de políticas educacionais contribui ainda mais para perpetuar o ciclo de marginalização dos sujeitos que não concluem a etapa obrigatória de educação formal em idade dita própria, como reflexo das políticas implementadas.

Contudo, o próprio desenvolvimento desta pesquisa representa parte da mobilização para o processo de reconhecimento da educação permanente como direito. Sendo que as considerações aqui apresentadas também não se findam, pois um dos desafios identificados é uma relação de interdependência entre a EJAI e a educação permanente, em que, ao mesmo tempo que pode representar fortalecimento, também gera equívocos e argumentos para estabelecer políticas convenientes, ora aos interesses políticos, representados pelas taxas de analfabetismo, ora aos interesses mercadológicos, fundamentados na qualificação profissional.

Por isso, entre as conclusões sobre os limites e possibilidades de políticas educacionais específicas para educação permanente, evidenciou-se que a própria concepção sobre a elaboração, a implementação e a execução desse instrumento para operacionalização de direitos precisa ser ressignificada.

Além disso, coloca-se em questão a concepção de educação que é assegurada como direito constitucional e humano, pois, com base em Brandão (1989, p. 6), para quem “[...] a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o

seu nome [...]” percebe-se que, como o direito à educação está restrito aos muros das escolas, também a educação se institucionaliza e se limita.

Tal situação gera a hierarquização do conhecimento, constituída pela definição no senso comum de que o saber válido é aquele presente nas escolas, remetendo à “educação bancária” combatida por Paulo Freire.

Portanto, esses apontamentos e conclusões levam a questionar o porquê da inexistência de políticas educacionais para a educação permanente. E, aqui, levantam-se novas hipóteses, as quais, nesse caso, serão representadas pela inferência de que a defesa da educação permanente e seu desenvolvimento por meio do estabelecimento de políticas educacionais específicas ampliariam a responsabilidade do Estado e da sociedade civil na garantia de uma outra dimensão de educação, que não seja composta pelo mínimo ou pelas “sombras”, relembrando o mito da caverna de Platão, mas que seja humanizadora, emancipadora e íntegra.

Em contrapartida, foi possível identificar que, ainda que dispersas em diferentes políticas e movimentos, existem ações que convergem para a superação da educação restrita, fragmentada, hierarquizada e excludente.

A partir da prerrogativa da educação como direito humano e constitucional para todos, é possível estabelecer uma rede entre as diferentes frentes que propagam esse direito, como foi o caso exposto no presente estudo, o qual, por meio de uma modalidade institucionalizada e regulamentada, que é a EJAI, proporcionou subsídios para a defesa da educação permanente, acrescentando como eixo de discussão a educação popular, tendo em vista que são os sujeitos em situação de vulnerabilidade social, econômica e etária – para mencionar os idosos – que mais são prejudicados pelo modelo de educação vigente.

Também discutiu-se sobre as diferentes concepções de educação permanente, estabelecendo-a como perspectiva defendida enquanto formação humana integral e contínua. Ainda, foram levantadas as principais políticas educacionais nacionais para EJAI e os documentos internacionais que influenciaram o estabelecimento das mesmas, identificando como principal ponto de convergência entre a EJAI e a educação permanente as próprias políticas educacionais, embora nem sempre exista uma relação explícita no texto dos documentos.

Finalmente, com base nesses pressupostos, foi possível, então, analisar, à luz dos dados coletados na pesquisa de campo, que as relações entre as políticas educacionais para EJAI e a educação permanente estão ligadas à constituição histórica da concepção de ambas e, conseqüentemente, às suas características convergentes: não restringem um teto de faixa etária; consideram as diversas dimensões de educação; e, sobretudo, estão implícitas entre si, pois a EJAI compõe a educação permanente e, por isso, a educação permanente é contemplada nas políticas educacionais para EJAI.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (org.). **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BARROS, R. **Educação de adultos**: conceitos, processos e marcos históricos. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.
- BONETI, L.W. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- BRANDÃO, C. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 198/GM**. Promulgada em 13 fev. 2004. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1832.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Nº 9.394/1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei Nº 13.632/2018**. Altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 2018.
- COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2010.
- FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Bertrand, Difusão Européia do Livro, 1974.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURTER, P. **Educação e vida**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

- GADOTTI, M. **Educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2016. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Acesso em: 03 mar. 2016.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMES, A. M. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- LESSARD, C. **Políticas educativas: a aplicação prática**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida: entre a mão esquerda e a mão direita**. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis**. Campinas: Papirus, 1999.
- PAIVA, J. **Os sentidos dos direitos à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.
- QUEIROZ, R.B. **Formação e gestão de políticas públicas**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- RANIERI, N. **Direito à educação**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001876/187688por.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.
- REQUEJO OSORIO, A. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos: identidades, cenários e perspectivas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (org.). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SCORTEGAGNA, P. A. **Políticas públicas e a educação para a terceira idade: contornos, controvérsias e possibilidades**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed., 1 reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPEZIA, C. H.; IRELAND, T. D. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de Confitea**. Brasília: Unesco, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

AUTORIA:

* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integrante do Grupo de Pesquisas em Políticas públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos na Universidade Estadual de Ponta Grossa (GEJAI/UEPG). Contato: talita.almeida12@gmail.com

** Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (1998), revalidado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Contato: soliveira@uepg.br

COMO CITAR ABNT:

ALMEIDA, T. C. de O.; OLIVEIRA, R. de C. da S. Políticas educacionais brasileiras para EJA e a educação permanente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-30, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659484. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659484>. Acesso em: 1 jun. 2021.