

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO PERMANENTE E SUA INTERFACE COM AS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL**

PONTA GROSSA
2018

TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO PERMANENTE E SUA INTERFACE COM AS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa . Dra . Rita de Cássia da Silva Oliveira.

PONTA GROSSA
2018

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

A447 Almeida, Talita Costa de Oliveira
A educação permanente e sua interface
com as políticas educacionais para
educação de jovens, adultos e idosos no
Brasil/ Talita Costa de Oliveira Almeida.
Ponta Grossa, 2018.
118f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Rita de Cássia da
Silva Oliveira.

1.Educação permanente. 2.Políticas
educacionais. 3.Educação - jovens, adultos
e idosos. I.Oliveira, Rita de Cássia da
Silva. II. Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA

A EDUCAÇÃO PERMANENTE E SUA INTERFACE COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Profª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG

 Profª Dra. Marisa Schnekenberg - UNICENTRO

 Profª Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG

 Profª Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG

Profª Dra. Vera Lucia Martiniak – UEPG - suplente

Ponta Grossa, 30 de julho de 2018.

Dedico este trabalho a Deus, a minha família e a minha professora orientadora Rita de Cássia que representa um universo de centenas idosos que foram alcançados pela alegria de continuar vivendo e aprendendo por meio da UATI.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me fortalecido durante toda a caminhada, mesmo nos momentos mais difíceis que só eu e Ele sabemos.

À minha mãe, inspiração para minha vida e incentivadora dos meus sonhos.

Ao meu pai, por ter sobrevivido.

À minha irmã pela força.

Aos amigos, pela compreensão e suporte. Especialmente minha amiga Pâmella Stadler.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional, por me suportar com qualquer humor.

Aos colegas do mestrado com quem pude compartilhar um pouco da vida e também dos apuros.

Às professoras Maria Isabel Moura Nascimento, Marisa Schneckenberg e Paola Andressa Scortegagna, que tão gentilmente avaliaram este trabalho na qualificação e contribuíram muito para o aperfeiçoamento da dissertação.

Aos professores, coordenação e gerência do CEBJA em que realizei a pesquisa de campo, que compartilharam mais do que um ponto de vista, mas me trouxeram muitas reflexões sobre o objeto de estudo.

À minha orientadora Prof. Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira, que sem me conhecer acreditou em mim, acrescentando à minha história mais do que conhecimentos acadêmicos, me ensinou muito sobre a vida e sobre viver.

RESUMO

Partindo da premissa da educação enquanto direito constitucional e humano no Brasil, não restrita à escolarização ou à Educação Básica, mas que envolve processos formais, não-formais e informais, o presente estudo discute a concepção de educação permanente baseada no princípio da formação múltipla e integral, definindo como campo de investigação a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) por apresentar elementos convergentes. Assim, levantou-se o problema de investigação: quais as relações entre as políticas educacionais para EJAI e a educação permanente? O objetivo geral é analisar as relações entre a educação permanente e as políticas educacionais da EJAI a partir da perspectiva do direito constitucional e humano à educação. Como objetivos específicos, estabeleceram-se: Contextualizar a educação como direito no Brasil, a partir das Constituições e da Declaração Universal dos Direitos Humanos; Conceituar a educação permanente a partir das diferentes abordagens existentes, estabelecendo suas relações com as políticas educacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Investigar a relação que se estabelece entre educação permanente, Educação de Jovens, Adultos e Idosos e direitos humanos; Analisar a relação entre as políticas educacionais para Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a educação permanente, evidenciando seus limites e possibilidades. A metodologia utilizada está pautada pela abordagem crítica e os principais referenciais teóricos utilizados para debater o problema, são Arroyo (2017) Barros (2013), Furter (1976, 1984), Freire (1982, 1987, 1992, 1996), Gadotti (1992, 2007, 2009, 2011, 2016), Lima (2007), Paiva (1983, 2003), Paiva (2009), Pinto (1987), Requejo Osorio (2003), Ribeiro (2005), Romão (2007, 2011), Oliveira (1999, 2013) e Scortegagna (2010, 2013, 2016). Os procedimentos metodológicos partiram do estado do conhecimento, seguidos da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo qualitativa. O campo de investigação foi uma instituição de ensino privada de Curitiba que oferta a EJAI no ensino Fundamental e Médio com a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas para a equipe pedagógica e docente, composta por uma pedagoga e 12 professores. Entre as conclusões obteve-se que 75% dos professores conhecem a educação permanente e a relacionam com a EJAI, declarando que, enquanto política pública, esta modalidade é considerada uma forma de educação permanente, evidenciando que as políticas educacionais podem ser consideradas o elo de articulação entre ambas. Além disso, foi possível evidenciar que não existem políticas educacionais específicas para a educação permanente, que o Plano Nacional de Educação é a política educacional mais conhecida do público pesquisado e que todas as políticas educacionais que contemplam a EJAI estão relacionadas com educação permanente, pois a EJAI é parte da concepção de educação permanente.

Palavras-chave: Educação permanente. Políticas educacionais. Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

ABSTRACT

Based on the premise that education is a constitutional and human right in Brazil and it's not restricted only to schooling or Basic Education, but also involves formal, non-formal and informal processes, this study discusses the concept of permanent education based on the principle of multiple and integral, defining Youth and Adult Education and Education for the Elderly (known in Brazil by the portuguese acronym – EJAI) as a research field since it presents some convergent elements. Thus, the research problem raises the following question: what are the relationships between educational policies for EJAI and lifelong education? The general objective is to analyze the relationship between lifelong education and EJAI educational policies from the perspective of constitutional and human rights to education. As specific objectives, we've established: Contextualized education as a right in Brazil, based on the Constitutions and the Universal Declaration of Human Rights; To conceptualize lifelong education based on the different existing approaches, establishing its relations with educational policies for the Education of Youth, Adults and Elders; to investigate the relationship between permanent education, Youth and Adult Education and Education for the Elderly and human rights; to analyze the relationship between the educational policies for Education of Young people, Adults and Elders and the permanent education, evidencing its limits and possibilities. The methodology that was applied is based on the critical approach and on the main theoretical references used to discuss the problem. they are Arroyo (2017) Barros (2013), Furter (1976, 1984), Freire (1982, 1987, 1992, 1996), Gadotti (2007), Paiva (2009), Pinto (1987), Requejo Osorio (2003), Ribeiro (2005), Romão (2007, 2011) Oliveira (1999, 2013) and Scortegagna (2010, 2013, 2016). The methodological procedures were based on the state of knowledge, followed by bibliographical and qualitative research. The research location was a private institution of Curitiba that offers the EJAI in the Fundamental and Middle levels and it counted with the application of a questionnaire contained open and closed questions for the pedagogical and teachers team, composed by a pedagogue and 12 teachers. Among the results, 75% of the teachers have knowledge about continuing education and are able to relate it to EJAI, declaring that, as a public policy, this modality is considered a way of permanent education and it evidences that the educational policies can be considered the connection between them. In addition, it was possible to present that there are no specific educational policies for lifelong education, that the National Education Plan is the most well-known educational policy of the public surveyed and that all educational policies that contemplate the EJAI are related to permanent education. EJAI is part of the concept of permanent education.

Keywords: Permanent education. Educational policies. Youth and Adult Education and Education for the Elderly

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Direito à educação.....	75
GRÁFICO 2: Relação entre educação permanente e EJA.....	78
GRÁFICO 3: Políticas educacionais reconhecidas pelos professores.....	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Comparação entre os tipos de educação.....	49
QUADRO 2: Concepção do professores sobre educação permanente x aproximações com os diferentes tipos de educação.....	71

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Histórico das edições da Confintea.....	50
TABELA 2: Direito à educação.....	75
TABELA 3: Educação permanente.....	77
TABELA 4: Relação entre educação permanente e EJA.....	78
TABELA 5: Políticas relacionadas à EJA.....	82
TABELA 6: Políticas educacionais reconhecidas pelos professores.....	84

LISTA DE SIGLAS

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEPS - Política Nacional de Educação Permanente em Saúde

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E CONSTITUCIONAL NO BRASIL .	18
1.1. Panorama histórico da educação no Brasil	18
1.2. A educação como direito humano, social e civil	30
1.3. O direito à educação e a educação popular	40
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PARA EJAI E A EDUCAÇÃO PERMANENTE	43
2.1. Educação permanente: conceito e perspectivas.....	45
2.2. Educação de adultos e educação permanente	56
2.3. Políticas educacionais e educação permanente	59
3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PARA A EJAI E A EDUCAÇÃO PERMANENTE: PESQUISA DE CAMPO	68
3.1. O direito à educação na perspectiva dos professores da EJAI	74
3.2. A relação entre as políticas educacionais para EJAI e a educação permanente	80
3.2.1. EJAI, educação permanente e o Plano Nacional de Educação.....	84
3.3. Políticas educacionais específicas para educação permanente enquanto direito humano e constitucional: limites e possibilidades	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A – Questionário para professores	109
APÊNDICE B – Questionário para coordenação	114

INTRODUÇÃO

Considerando a educação enquanto um direito humano e constitucional que não se restringe à escolarização ou à Educação Básica, mas que envolve processos formais, não-formais e informais visando a uma formação humana integral que supere o caráter utilitarista e os limites de idade e classe social, entre outros, defende-se 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 da 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 dos direitos 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, à cultura, realiza-se a negação mais radical que é a do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos.

Além disso, por mais que, no âmbito da educação formal, as ações sobre direitos humanos contribuam para a defesa do que está previsto na Declaração Universal dos Direitos do Humanos, restringi-las à esta forma de ensino seria abrir mão do conceito mais amplo de educação como afirmado por Brandão: “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.” (BRANDÃO, 1989, p. 4)

Dessa forma, o presente estudo defende a educação permanente como direito humano de aprender sempre, seja no âmbito formal, no não-formal e ou no informal. Para isso, propõe a relação da educação permanente com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no contexto brasileiro, justamente para tratar da violação do direito humano inalienável à educação – tendo em vista que os sujeitos da EJAI passaram por exclusão ou não tiveram oportunidade de acesso ao sistema educacional.

Tais condicionantes geraram a inquietação sobre até que ponto a educação como direito humano e constitucional permanente 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?

Para discutir a educação permanente enquanto direito, realizou-se a articulação com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos por ambas apresentarem elementos convergentes e, por isso, a EJA é também se configurou como campo de investigação. Nesse sentido, cabe reiterar que a EJA é uma modalidade de ensino muito próxima da violação do direito à educação na medida em que é composta por sujeitos que tiveram seus direitos humanos e constitucionais desrespeitados em algum momento e, por isso, retornam ou procuram acesso à educação em determinado ponto de suas trajetórias de vida.

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar as relações entre a educação permanente e as políticas educacionais da 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 como direito no Brasil, a partir das Constituições e da Declaração Universal dos Direitos Humanos; Conceituar a educação permanente a partir das diferentes abordagens existentes, estabelecendo suas relações com as políticas educacionais para a educação de jovens, adultos e idosos; Investigar a relação que se estabelece entre educação permanente, Educação de Jovens, Adultos e Idosos e direitos humanos; Analisar as relações entre as políticas educacionais para Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a educação permanente, evidenciando seus limites e possibilidades.

O estado de conhecimento do tema de investigação foi composto por dissertações e teses com a abordagem do problema sob a perspectiva da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e dos direitos humanos, sendo que a maioria dos trabalhos científicos acerca das políticas de educação permanente se enquadram na área da saúde e na perspectiva da atualização profissional e educação continuada.

Assim, foi possível identificar que a produção que mais se aproxima da abordagem proposta neste estudo é anterior ao filtro das publicações dos últimos

cinco anos (2012 a 2017): a maior parte das discussões sobre educação permanente na concepção de formação humana integral se concentrou na década de 1970, teve uma redução na década de 1980 e foi retomada na década de 1990, porém com um aporte mais mercadológico e não tanto com uma proposta de educação permanente.

Os descritores de pesquisa utilizados foram estes: direito e educação, políticas educacionais de educação permanente, políticas públicas educacionais, políticas educacionais, políticas educacionais EJA, educação direitos humanos, políticas educação permanente, direito humano a educação, educação direito constitucional.

De maneira geral, foram identificadas dissertações e teses que tratam diretamente de políticas de educação permanente na perspectiva da educação continuada na área da saúde. Já na produção científica que mais se aproxima da temática aqui apresentada, abordando a educação como direito e as relações entre Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a educação permanente, foram encontrados 12 dissertações e 10 teses.

As dissertações que mais contribuíram para este estudo foram *Políticas públicas e a educação para terceira idade: Contornos, controvérsias e possibilidades*, de Paola Andressa Scortegagna, que traz reflexões sobre as políticas públicas para promoção da educação de idosos na perspectiva da educação permanente adotada neste estudo, e *Perspectivas da educação permanente*, de Ana Neoti, que também reforça a educação permanente nesse sentido amplo que extrapola a institucionalização.

Das teses pesquisadas, as que mais se destacaram foi a de Moacir Gadotti, *A educação contra a educação*, que proporcionou elementos para a problematização do conceito de *educação permanente*, contando inclusive com a análise de Paulo Freire a respeito dessa expressão e, a de Paola Andressa Scortegagna, *Emancipação política e educação: ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior públicas paranaenses*, que contribuiu para a problematização acerca dos limites etários impostos à educação enquanto direito e elemento de formação humana.

Assim, justifica-se a relevância do presente estudo para o campo educacional, pois ao retomar a construção e a concepção histórica da EJA e da educação permanente fomentam-se a defesa da educação enquanto direito e a

necessidade de políticas educacionais que promovam ações para garantir tal condição, ao mesmo tempo que se promove e se retoma o direito fundamental de educação para todos.

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho está pautada pela abordagem crítica, considerando o que afirma Adorno: “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121) – ou seja, não basta assumir princípios preestabelecidos sobre o conceito de educação e sua função limitada pelos interesses dos sistemas vigentes.

Os principais referenciais teóricos utilizados para debater o problema foram Arroyo (2017), Barros (2013), Furter (1976, 1984), Freire (1982, 1987, 1992, 1996), Gadotti (1992, 2007, 2009, 2011, 2016), Lima (2007), Paiva (1983, 2003), Paiva (2009), Pinto (1987), Requejo Osorio (2003), Ribeiro (2005), Romão (2007, 2011), Oliveira (1999, 2013) e Scortegagna (2010, 2013, 2016).

Os procedimentos metodológicos partiram do estado do conhecimento sobre a temática, seguidos de pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo qualitativa e posterior análise dos resultados à luz do embasamento teórico. A pesquisa de campo teve como instrumento de coleta de dados um questionário com 2 perguntas abertas e 10 fechadas para a equipe pedagógica e docente, composta por uma pedagoga e 12 professores.

O campo de investigação foi uma instituição de ensino privada de médio porte, na região central da cidade de Curitiba que oferta a Educação de Jovens e Adultos nos níveis Fundamental e Médio, visando a obter informações tanto para o levantamento de hipóteses quanto para análise do cenário e conclusões.

A instituição em que ocorreu a coleta de dados atua em âmbito nacional com a EJAI desde a década de 1960, com os chamados cursos supletivos, hoje EJAI. Em Curitiba, a escola iniciou atividades no ano de 1986, atuando por meio de parcerias com o estado e o município, obtendo reconhecimento para atuar de modo autônomo em 1988.

A escolha da EJAI como campo de investigação se deve ao fato de esta modalidade de ensino possuir, desde sua concepção, o histórico de violação do direito à educação, sendo o resgate de uma dívida social, e ao mesmo tempo por muitas vezes ser considerada sinônimo de educação permanente em virtude de atender jovens, adultos e idosos.

Assim, esta dissertação possui três capítulos, distribuídos conforme descrito a seguir.

O Capítulo 1, “Educação como direito humano e constitucional no Brasil”, descreve historicamente a instituição da educação como direito no contexto brasileiro, com base nos documentos legais que regulamentam a educação do país. Também se discorre acerca da concepção de direitos e sua relação com princípios de formação humana e cidadã, abordando os elementos que influenciam a construção das políticas educacionais, com destaque para o papel da educação popular no estabelecimento e na defesa do direito à educação.

O Capítulo 2, “Políticas educacionais brasileiras para EJA e a educação permanente”, conceitua a educação permanente a partir das diferentes abordagens existentes, estabelecendo suas relações com as principais políticas educacionais brasileiras que definem a EJA, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA – Parecer CNE 11/2000. Além disso, apresenta os principais eventos e documentos internacionais que influenciaram o desenvolvimento da educação de adultos e a concepção de educação permanente.

No Capítulo 3, “As políticas educacionais brasileiras para EJA e a educação permanente: pesquisa de campo”, são apresentadas as conclusões obtidas a partir da pesquisa de campo, indicando as opiniões da equipe pedagógica e docente da instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa a respeito da relação entre educação permanente e políticas educacionais para EJA. Ao final deste capítulo, a partir da análise das respostas e das conclusões são elencados alguns limites e possibilidades quanto ao estabelecimento de políticas educacionais específicas para a educação permanente.

Nas Considerações Finais, discorre-se sobre o panorama de cumprimento dos objetivos estabelecidos, trazendo como principal conclusão o fato de os docentes reconhecerem que as políticas educacionais constituem um elo entre a EJA e a educação permanente e que ambas estão relacionadas por meio de fatores como faixa etária do público atendido e possibilidade de desenvolvimento nos âmbitos formal, não-formal e informal. Também foram indicadas novas hipóteses e reflexões a partir da identificação de que não existem políticas educacionais específicas para a educação permanente.

Portanto, o presente estudo volta-se para a defesa de um direito inalienável, que é a educação, a partir das discussões históricas e conceituais acerca deste direito e das relações entre educação permanente, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, políticas educacionais e direitos humanos, sempre tendo em vista que a educação é por essência um elemento humano e, portanto, contínuo.

1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E CONSTITUCIONAL NO BRASIL

1.1. Panorama histórico da educação no Brasil

Para compreender como a educação se instituiu como um direito humano e constitucional, é necessário proceder uma retomada histórica sobre o conceito de educação enquanto elemento humano e, portanto, social. Tal reflexão é crucial para pautar a relevância e o papel deste elemento que possui diferentes abordagens e funções sociais ao longo dos séculos.

Conforme Saviani,

Desde que a sociedade é percebida como grupo humano organizado, com uma certa identidade e história, consegue-se identificar, concomitantemente, uma forma de agir coletiva objetivando desenvolver nas crianças e jovens as habilidades e conhecimentos que facilitarão o entrosamento com o restante do grupo. Esse processo de direção e formação social dos grupos mais jovens, nos mais variados tempos e espaços sociais, constitui uma prática social universalmente caracterizada como educação (SAVIANI, 2000, p. 100).

Partindo dessa reflexão, outro ponto importante a ser considerado é o recorte histórico acerca do estabelecimento da educação como direito no contexto brasileiro, que neste estudo será delimitado no período que compreende do início do século XX até os dias atuais.

Uma vez que os mais relevantes acontecimentos que precederam esse período – como a Proclamação da Independência (1822), que instaurou a Constituição do Império (1824), e a Proclamação da República (1889), com a promulgação da primeira Constituição Republicana (1891), embora tenham influenciado as concepções e construções da estrutura educacional do Brasil, não trataram diretamente do campo adotado como foco desta pesquisa, que é a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Destaca-se que foi principalmente a partir da década de 1930, momento em que ocorrem movimentos voltados para a educação popular, que se inicia o cenário que influenciará no reconhecimento e a defesa da educação como direito de maneira efetiva, pois até então a abordagem se dava apenas no âmbito da regulamentação da oferta e estruturação do ensino, bem como o estabelecimento dos movimentos voltados à educação de adultos.

As diversas transformações econômicas, políticas e sociais da época, tais como a crise de 1929, com a queda da bolsa de valores de Nova York e seu conseqüente abalo econômico; a Revolução de 1930, com a destituição da chamada “política do café com leite” e o estabelecimento do Governo Provisório; e o Manifesto dos Pioneiros, que colocou em pauta importantes discussões acerca da educação, gerando ações como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, fazem com que a educação ganhe relevância no âmbito das discussões acerca do desenvolvimento do país.

Assim,

A primeira iniciativa da Revolução de 1930, no âmbito educacional, foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. A criação das Secretarias de Educação dos Estados, em lugar das antigas Diretorias-gerais de Instrução Pública, representou uma importante mudança conceitual, qual seja, a substituição da *instrução*, conceito restrito e limitado à transmissão de conhecimentos e ordens, por *educação*, conceito mais amplo e complexo, compreendendo a formação integral da pessoa a partir de suas próprias potencialidades. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 173-74)

Nesse sentido, Paiva destaca a importância desse momento histórico para o cenário educacional brasileiro afirmando que “[...] o final da Primeira República constitui neste século um dos mais importantes períodos. Nele se delineiam mais claramente muitas das características da nossa educação popular, das ideias pedagógicas que vão orientar sua evolução [...]”. (PAIVA, 2003, p. 99)

A relevância deste cenário faz dos anos 1930 um marco para as questões educacionais no Brasil, pois representa uma nova abordagem sobre a educação, que passa a ser assunto de interesse dos debates políticos da época. Conforme apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.15) “[...] ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional[...]” e, para tanto, a educação configurava-se como base para o desenvolvimento desse ideário reformista.

Como citado, entre os principais acontecimentos desse período que contribuíram para que a educação fosse incumbida desse papel reformista foi o Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, que introduziu uma nova perspectiva sobre a estrutura educacional considerando as diversas nuances da sociedade.

Conforme consta em Ghiraldelli Junior

Toda educação varia sempre em função de uma “concepção de vida”, reflectindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a

seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convem fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil”.(GHIRALDELLI JR, 2015, p. 307)

Tal conjuntura culminou na Constituição de 1934, que trouxe avanços significativos para a educação como direito nas constituições brasileiras, pois contém um capítulo específico sobre educação, composto por dez artigos, com este destaque ao 149:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

Além desse artigo de lei, que assegura a educação como direito, também podem ser citados como pontos relevantes defendidos por esta Constituição, conforme Hilsdorf (2005), o estabelecimento do ensino religioso facultativo; a aplicação de verbas públicas ao ensino; a organização das competências administrativas; a ampliação do ensino básico e a ênfase no desenvolvimento de valores nacionais.

Nesse sentido, Piletti e Piletti também reforçam que a Constituição de 1934, além de ser a primeira a possuir um capítulo específico sobre a educação, estabeleceu pontos como “[...] a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 176).

Apenas três anos após o estabelecimento da Carta de 1934, em um momento histórico de poder autoritário, foi promulgado o texto da Constituição de 1937, que mantém o direito à educação e a liberdade de ensino, mas relativiza questões relacionadas ao dever do Estado de assegurar esse direito de forma gratuita e aos pontos do ensino religioso.

Assim,

Três Constituições precederam a Carta Magna de 1937: a Constituição outorgada pelo Imperador em 1824, a Constituição republicana de 1891 e a Constituição de 1934. Ao contrário da Carta de 1934, produzida pela Assembleia Nacional Constituinte eleita pelo povo, a Lei Maior de 1937 foi imposta ao país como ordenamento legal, que teríamos todos que aceitar, com interesses que não privilegiaram a educação pública popular. A Carta de 1937 inverteu as tendências democráticas da Carta de 1934. (GHIRALDELLI JR., 2015, p.101)

No que diz respeito à garantia do direito à educação, a Constituição de 1937 apresenta retrocessos comparativamente ao que estava assegurado na Carta de 1934, pois enquanto na Constituição de 1934 a educação é abordada como direito de todos e dever da família e do poder público, a Constituição de 1937 coloca o papel do Estado apenas como colaborador nesse processo:

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (BRASIL, 1937)

Além disso, na Carta de 1937 existe o foco na oferta da educação por meio de instituições particulares, enfraquecendo o princípio da gratuidade do ensino – o que fica evidente principalmente no artigo 129:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937).

Nesse período, em termos constitucionais, não existe indicativo direto sobre a educação de jovens, adultos e idosos, e tampouco algum princípio que evidencie a concepção da educação permanente. Tendo em vista que o foco era o desenvolvimento econômico do país, os esforços estavam voltados para a qualificação da força de trabalho. Vale ainda salientar que os retrocessos da Constituição da 1937 representam o nível de restrições legais que podem ser implementadas com base no sistema político vigente.

Mais tarde, com o fim do Estado Novo, a quinta Constituição brasileira foi implementada em 1946. O principal avanço desta lei é o retorno do estabelecimento da educação como direito de todos, conforme prescrito no artigo 166 – “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” –, e como dever do Estado, como assegura o artigo 167 – “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.” (BRASIL, 1946)

Entre outros pontos que podem ser destacados na Carta de 1946 estão o detalhamento das questões relativas às especificações da vinculação dos recursos destinados à educação e o estabelecimento do conceito de ensino oficial:

A Constituição que restabeleceu o regime democrático no país foi bastante conservadora em seu capítulo sobre a educação. Foram reintroduzidos alguns itens que haviam sido suprimidos pela Carta de 1937, como a gratuidade para o ensino primário e sua manutenção na sequência dos estudos, para aqueles que comprovassem falta de recursos. Com a abertura política, foram desencadeadas diversas campanhas para o setor da educação, alguns visando à melhoria da qualidade do ensino, e outras, à expansão do número de matrículas (TERRA, 2014, p. 127).

Em meados do século 20, durante a vigência da Constituição de 1946, o processo de legitimação da educação como direito é reforçado com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Em um primeiro momento, essa regulação internacional não afetou a Constituição vigente no período, mas influenciou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961:

Desde 1948, encontrava-se em discussão no Congresso um projeto de lei do deputado Clemente Mariani para normatizar a educação nacional. Passaram-se 13 anos de debates até que em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei 4.024. O período de 13 anos pode parecer excessivo, mas de qualquer forma a LDB foi a primeira legislação brasileira que não foi imposta de cima para baixo por regime autoritário. [...] Aprovada em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases representou um significativo avanço, em vários aspectos. Sob a influência da Declaração Universal dos Direitos do Homem, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, o texto da LDB definia como primeiro objetivo da educação nacional “ a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade” (TERRA, 2014, p. 128-29).

Portanto, a Lei 4.024/1961, que estabelecia em linhas gerais o dualismo entre o ensino público e privado, não trouxe importantes alterações para o ensino público, mas facilitou a expansão do ensino privado e, como sinaliza Ghiraldelli Junior, “a Lei que tramitou 13 anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber” (GHIRALDELLI JR, 2015, p. 128).

Assim, a LDB de 1961 foi uma construção democrática e, embora tenha um caráter liberalista, trouxe a “proposição de currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes do tipo de possibilidade de aproveitamento de estudos entre os ensino técnico e acadêmico” (HILSDORF, 2005, p. 111).

Em 1964, quando foi instaurado o regime militar, “[...] o processo de democratização, então em curso na sociedade brasileira desde os anos de 1940, foi bruscamente interrompido” (GERMANO, 2008, p. 320). Em decorrência, também

ocorreram várias intervenções no âmbito da educação, representadas principalmente pela repressão dos movimentos de educação popular:

Ao lado do discurso salvacionista e de eliminação da alteridade, pelo alto grau de intolerância com os que dissentem da dominação, há outro discurso de cunho propositivo, voltado a ação, proposto para salvar o país. Ele existe também, evidentemente, no campo das políticas educacionais, uma área duramente atingida pelo regime fardado de 1964. Assim, o governo militar propõe e implanta reformas em todos os níveis de ensino, da educação básica à universidade. Isso ocorreu entre 1968 e 1971, portanto, no auge do período ditatorial, tanto em termo políticos como econômicos (GERMANO, 2008, p. 324).

Ainda nesse sentido, cabe ressaltar que o período de ditadura militar não reformou apenas as políticas educacionais, mas a própria Constituição de 1946, vigente na época. Foram acrescentadas emendas constitucionais, atos complementares e os atos institucionais que, entre outros pontos, restringiram a liberdade de expressão e de mobilização popular.

Para reforçar os princípios do regime militar foi promulgada a Constituição de 1967, caracterizada por incluir regulamentações específicas acerca das atribuições militares. Esta Carta precedeu as reformas educacionais insituidas pelas Leis 5.540/1968 e 5.692/1971, que “isolaram a educação dos contextos social e político, [...] o qual não apenas substituiu a prática da participação popular existente entre 1946-64 pelo critério da eficiência, como ainda objetivou despolitizar a sociedade pela compartimentação do trabalho” (HILSDORF, 2005, p. 125).

Em tal cenário se destaca a Lei 5.692/1971, que fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, como aponta Hilsdorf (2005), teve um caráter tecnicista, baseando-se em uma cultura profissional, com ênfase nos métodos para se alcançar o máximo de racionalidade, eficácia e produtividade.

Assim,

A Lei 5.692/1971 não significou uma ruptura completa com a Lei 4.024/1961. A Lei 5.692/1971 incorporou os objetivos gerais do ensino expostos nos fins da educação da Lei 4.024/1961. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” Todavia, as diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A Lei 4.024/1961 refletia princípios liberais vivos na democracia dos anos de 1950, enquanto a Lei 5.692/1971 refletia, em boa medida, os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e integral. (GHIRALDELLI JR, 2015, p. 163)

Logo, os principais elementos constitutivos da Lei 5.692/71, como indica Ghiraldelli Junior (2015), foram a obrigatoriedade escolar no Primeiro Grau para crianças e jovens de 7 a 14 anos, a fixação de um núcleo comum de disciplinas obrigatórias para Primeiro e Segundo Graus e o estabelecimento do Segundo Grau integralmente profissionalizante.

Até aqui se verifica que não existem discussões focadas na educação de adultos e a educação permanente não é mencionada e nem contemplada, mesmo que implicitamente, nas regulamentações existentes. De maneira geral, são estabelecidos princípios de obrigatoriedade para a educação básica em níveis fundamental e profissional, para o público da faixa etária entre 7 e 14 anos. Como apontam Gadotti e Romão,

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. (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 68-69)

A partir de meados da década de 1970, o regime ditatorial começou a ser abalado pela formação de “novos atores de contestação ao autoritarismo, no espaço público, como os movimentos sociais urbanos e rurais, o novo sindicalismo, a mobilização das periferias urbanas, a ampliação do arco de forças opositoras e o crescimento eleitoral da oposição” (GERMANO, 2008, p. 329).

Nesse contexto, para diminuir a resistência instalada na sociedade civil, os militares procuraram estratégias como o estabelecimento de “planos e programas educacionais, que proclamam a democratização política, a participação popular nas instâncias de governo e a redistribuição de renda no país” (GERMANO, 2008, p. 330).

Entretanto, foi inevitável o desgaste do governo militar e esse processo redundou na queda do regime ditatorial, após 21 anos do golpe que depôs o presidente João Goulart. Assim, em janeiro de 1985, por meio de eleição indireta, iniciou-se a redemocratização do país. O principal ícone desse novo momento político foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, posto que

A Constituição Brasileira de 1988 ressalta o aspecto humanizador da educação, ao destacar como objetivo a inserção do indivíduo na sociedade, propiciando a todos(as) e a cada um(a) em particular, sem nenhum tipo de

discriminação, a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. (MARINHO, 2012, p. 13-14)

No contexto contemporâneo, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 205 que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Assim, identifica-se que a Declaração dos Direitos Humanos também influencia a Carta Magna Brasileira de 1988, pois estabelece no seu artigo 26 que “toda pessoa tem direito à educação”.

Além do artigo 205, o capítulo 3 da Constituição de 1988 que trata da educação, há mais nove artigos específicos, discorrendo sobre a organização e o funcionamento do sistema de ensino, tratando dos conteúdos curriculares, da responsabilidade dos entes federativos, do financiamento, entre outros aspectos.

Mais que isso,

Na Carta Magna de 1988, a Educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinada a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a Educação apareceu como direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6.º). (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 225)

Como o campo investigativo do presente estudo é a EJAI, destaca-se que, ao buscar por elementos que respaldem a ela e a educação permanente no texto da “Constituição Cidadã”, observa-se que o artigo 208, inciso I, conforme nova redação estabelecida pela Emenda Constitucional 59 de 2009, é mencionada a garantia da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Com foco na obrigatoriedade e na universalização apenas da Educação Básica, prioritariamente por meio do ensino regular, não é possível relacionar o que está proposto na Constituição Federal de 1988 com uma perspectiva de educação permanente, ou seja, somente a EJAI estaria prevista enquanto direito constitucional. Porém, o artigo 214 abre o precedente para a expansão da oferta da educação quando determina que

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988)

Ao abordar os diversos níveis, etapas e modalidades a partir do plano nacional de educação, pode-se inferir o desenvolvimento da educação permanente, tendo em vista que essa concepção figura a amplitude de todos os formatos e níveis de educação. Além disso, ao observar os objetivos previstos com o desenvolvimento da educação nacional, é possível vinculá-los a aspectos que são parte da educação permanente, pois a própria erradicação do analfabetismo ao longo da história não foi realizada, como atualmente também não o é, somente por meio de ações da educação formal e nos espaços escolares.

Desse modo,

Existe, no entanto, um grande número de paradigmas – isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação – dentro da educação de adultos ou da educação não-formal. Na América Latina, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial, de âmbito do Estado. Pelo contrário, a educação não-formal está principalmente vinculada a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas etc., geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizadas em oposição à educação de adultos oficial (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 36).

Outro fator é a proposta da promoção humanística, científica e tecnológica, que também não se dá somente no âmbito do ensino regular e da Educação Básica ou por meio do ensino formal. Nesse ponto, encontra-se uma das justificativas que fazem da educação permanente um direito constitucional, não somente por estar previsto na Constituição Brasileira, mesmo que indiretamente, mas por tais finalidades previstas no texto da lei não serem alcançadas apenas considerando uma concepção de ensino com limites etários, baseados em uma estrutura hierárquica de acesso ao conhecimento.

Tais reflexões não pretendem desconsiderar os avanços que a Constituição Federal de 1988 trouxe para a educação, mas propor a ampliação do modelo a partir dela estabelecido, pois a educação permeia os diversos títulos, capítulos e artigos

que compõem a Constituição, da mesma forma que também é inerente aos diferentes contextos da sociedade.

Nesse sentido, além do que está previsto no capítulo específico sobre a educação, outros artigos da Constituição Federal de 1988 abordam a importância de assegurar que ela seja um direito efetivo no contexto do país, como o Artigo 6º, que assegura a educação enquanto direito social; o Artigo 22, que trata da competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; e o Artigo 23, que aborda a competência da União, dos Estados e Municípios para proporcionar meios de acesso à educação.

Cabe ressaltar que, complementarmente ao que é assegurado na Carta Magna, existem diversas leis que foram implementadas ao longo dos anos com vistas a regulamentar o processo de efetivação do cumprimento da educação como direito de todo cidadão e dever do Estado e da família.

Entre as principais delas, podem-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação, mencionado desde a vigência da primeira LDBEN, em 1961, e que ganhou força de lei em 1998, conforme descreve Ghiraldelli Junior:

A ideia de que o nosso país merecia um plano educacional nacional esteve presente ao longo da República, principalmente nas épocas de construção de uma nova Constituição ou de alterações em leis determinadas por tais fatos. Em 1962, portanto já na época de vigência da primeira LDB, a Lei n. 4.024/1961, o Ministério de Educação e Cultura propôs o primeiro Plano Nacional de Educação, sob a aprovação do que era, então, o Conselho Federal de Educação (extinto no governo de Itamar Franco, em 1994, e substituído depois pelo Conselho Nacional de Educação, referendado pela LDB atual). Tal plano não tinha força de lei. Além disso, foi várias vezes modificado durante a Ditadura Militar (GHIRALDELLI JR, 2015, p. 253).

A atual LDBEN - Lei 9.394/1996, construída em um cenário democrático a partir da Constituição Federal de 1988, foi elaborada com a participação de diversas entidades da sociedade que “se reuniram em vários momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mescla entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do senador Darcy Ribeiro” (GHIRALDELLI JR, 2015, p. 226).

Como resultado, a Lei 9.394/1996 trouxe avanços, dentre os quais se destacam a gestão democrática das escolas públicas; a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos que não concluíram a Educação Básica na idade

considerada regular; uma nova estruturação dos níveis e modalidades de ensino, incluindo a oferta de cursos a distância; e orientações acerca da avaliação.

Por outro lado, passou a ser um instrumento para a estruturação de um padrão de educação que atendesse ao novo modelo econômico que se instaurava no Brasil a partir da década de 1990, como aponta Saviani:

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. [...] Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2013, p. 439)

Neste sentido, Demo afirma que a LDBEN de 1996 “introduz componentes interessantes, alguns atualizados, mas, no todo, predomina a visão tradicional, para não dizer tradicionalista” (DEMO, 1997, p. 67) É interessante observar que o tradicionalismo indicado por Demo não se refere somente às questões estruturais ou metodológicas, mas ao próprio conceito de educação, que aparece limitada ao contexto escolar e a teorias e práticas de ensino e aprendizagem quase mecânicas.

Com isso, é possível perceber não estar prevista de maneira direta a perspectiva de educação permanente na principal política educacional do país, mesmo tendo sido construída em um contexto democrático.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, encaminhado como projeto de lei em 1998 e aprovado como a Lei 10.172/2001, foi estabelecido como um documento que traça metas decenais a serem alcançadas nos diferentes níveis e modalidades de ensino em cumprimento ao previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988 e aos artigos 9.º e 87 da LDBEN – Lei 9.394/1996, conforme Ghiraldelli Jr. (2015). Assim,

Este Plano Nacional de Educação define por conseguinte: as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos (BRASIL, 2001).

Após o primeiro decênio do Plano Nacional de Educação, em 2014, foi aprovada outra edição do PNE, decretada como a Lei 13.005/2014, que além dos objetivos e metas decenais estabeleceu as seguintes diretrizes:

Art. 2.º. São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos(as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

Por conseguinte, após a promulgação da Lei 9.394/1996 outros marcos legais que tratam do direito à educação no Brasil foram estabelecidos por meio de decretos, portarias, resoluções e pareceres promulgados para tratar das especificidades da oferta da educação no que tange a educação especial, Educação de Jovens e Adultos e até mesmo educação em direitos humanos.

Todas essas regulamentações, juntamente com as normativas complementares nos níveis estadual e municipal, compõem o processo histórico da instituição da educação como direito constitucional e humano no Brasil.

Desse modo,

A preocupação com o tratamento constitucional da educação, entre nós – um Estado federal, em que a Magna Lei assegura autonomia em relação aos entes federados, vem refletida, ainda, nos textos constitucionais produzidos pelos estados-membros e municípios. (RANIERI, 2009, p.31)

Ainda no que se refere ao direito à educação, também é necessário apontar algumas brechas da legislação que acabam por restringir o alcance da oferta e efetividade deste direito, a exemplo do artigo 211, parágrafo 5.º, da Constituição Federal de 1988, determinando que “a educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular”.

Quando inclui o advérbio *prioritariamente*, a legislação maior do país abre precedente para que as demais modalidades de ensino e formas de educação sejam omitidas ou menosprezadas, pormenorizando inclusive o conceito de *educação*. Por

isso, justifica-se a perspectiva política de investigação das evidências da garantia do direito, como afirma Bobbio:

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p. 17)

Assim, o embasamento histórico de como configurou-se a educação brasileira traz elementos para ser possível compreender como se deu a construção da oferta da educação enquanto um direito constitucional e humano no Brasil, mesmo com os limites entre a regulamentação e a efetividade.

1.2. A educação como direito humano, social e civil

O objetivo deste estudo é a análise das relações entre políticas educacionais brasileiras para EJA e a educação permanente, a partir da perspectiva da educação enquanto direito humano e constitucional. Para aprofundar as discussões acerca do direito à educação elucida-se que a concepção de *direito* adotada neste estudo é de uma construção histórica de requisitos mínimos para que as pessoas vivam e sobrevivam em sociedade, tendo como contrapartida que perante a sociedade também assumam responsabilidades denominadas *deveres*:

Os direitos do homem, apesar de terem sido considerados naturais desde o início, não foram dados de uma vez por todas. Basta pensar nas vicissitudes da extensão dos direitos políticos. Durante séculos não se considerou de forma alguma natural que as mulheres votassem. Agora, podemos também dizer que não foram dados todos de uma vez e nem conjuntamente. Todavia, não há dúvida de que as várias tradições estão se aproximando e formando juntas um único grande desenho da defesa do homem, que compreende os três bens supremos da vida, da liberdade e da segurança social (BOBBIO, 2004, p. 95).

Assim, além do caráter humano e constitucional, já mencionados, cabe destacar que a defesa do direito à educação está pautada no regime político vigente no Brasil, que é um país republicano, sendo considerado um Estado democrático de direitos, que, portanto, compõe a educação como direito fundamental também nos âmbitos social e civil.

Nesse sentido, identifica-se que em diferentes períodos sempre existiu uma estrutura em que o homem era educado para determinados fins e de acordo com a

organização social em que estava inserido, e é neste processo que a educação se constitui em direito social e político, assumindo também a relevância de direito civil:

Parece-nos plausível que aqui nos apropriemos da tese de Norberto Bobbio acerca das três gerações de direitos humanos para o território da educação. Bobbio destaca nitidamente em seus trabalhos que a estruturação dos direitos do homem vieram à tona historicamente por períodos demarcados. Houve um primeira geração de direitos, que data do programa iluminista e que estava posta na primeira plataforma dos revolucionários franceses – os direitos políticos: o direito ao voto e à participação na vida civil. No transcorrer do século 19, e de forma muito específica, nas lutas sociais que se travaram em meados do século e, posteriormente, na Comuna de Paris, a bandeira de luta residirá no que Bobbio qualifica de segunda geração de direitos, que – embrionários já na etapa das revoluções burguesas – clamavam pela igualdade. Essa temática conflui para o que hoje qualificamos como direitos sociais: aqueles que permitem que, sendo mais iguais, os sujeitos possam ter oportunidades equânimes na vida pública, de modo a reforçar, inclusive, os referidos direitos políticos da primeira geração. Por fim, o século 20 – mais especificamente nos anos que se seguiram aos movimentos jovens da década de 1960 e à contracultura – [...] A sociedade civil presenciaria, então, uma terceira geração de direitos no mundo ocidental: o direito às identidades, à pluralidade cultural e de valores, e, mesmo, à defesa de diferenças (SCHILLING, 2005, p. 117-18).

Por isso é possível diagnosticar ao longo da história da educação brasileira as diferentes formas de oferta e as funções atribuídas à educação, ora ligadas ao direito político (voto), ora aos direitos sociais, como o trabalho e, de maneira geral, sob o espectro do direito civil, com base no princípio da cidadania previstos nas Constituições.

Portanto, ao delimitar o caráter do direito se verifica que um dos principais instrumentos para garantir e efetivar os direitos previstos são as políticas, representadas por leis, decretos, portarias, planos, programas e demais regulamentos elaborados para implementar, orientar e acompanhar a execução de ações previstas para o cumprimento dos direitos e deveres dos cidadãos:

Como o Estado é, nas sociedades capitalistas contemporâneas, a agência dominante de produção, financiamento e regulação das políticas públicas, ele é talvez o veículo mais central e importante – porque atua de forma cotidiana, sistemática e regulatória com as políticas públicas – de mobilização das forças, processos e ações político-sociais de conservação ou transformação social. No entanto, as políticas públicas (de educação) não são produtos exclusivos do Estado, assim como é pressuposto que a conservação ou transformação social não é produto único e exclusivo da ação do Estado, porque só pode ser da ação relacional do Estado com as demais forças da sociedade. (GOMES, 2011, p. 28-29)

Especificamente quando se trata dos direitos humanos, estes são definidos como “princípios, normas, valores universalmente reconhecidos como fundamentais para a existência humana. Sua aceitação advém da compreensão de que Direitos

Humanos baseiam-se na igualdade de todos os seres humanos e na dignidade do ser humano” (MIRANDA, 2006, p. 182). E assim, a educação se configura enquanto direito humano na medida em que faz parte da formação do indivíduo desde o seu nascimento. A educação também é um direito social, pois cumpre um papel mediador entre o homem e as regras da sociedade.

E por fim é um direito civil por estar prescrita em documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 e outros marcos regulatórios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação, que asseguram sua oferta.

Logo, não é possível tratar este direito de forma individualista e parcial:

A verdade é que tem sido tão árdua a batalha histórica pelo reconhecimento dos direitos dos indivíduos, pelo espaço para o exercício de suas liberdades e de sua autonomia (e, todavia, resta tão longo percurso para percorrer a fim de que esses direitos sejam uma realidade plena e para todos), que qualquer chamada de atenção ou acusação aos excessos de individualismo pode parecer-nos suspeita ou até perigosa (SACRISTÁN, 2010, p. 151).

Contribuindo para esta perspectiva, ainda é possível afirmar que a natureza social deste direito não anula a individualidade dos sujeitos e vice-versa, como indica Duarte:

O artigo 6.º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social. Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar (DUARTE, 2007, p. 697).

E, da mesma maneira como não é possível tratar da educação sob a perspectiva constitucional sem uma abordagem contextual, também não se consegue estabelecer a educação como direito humano apenas citando o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que assegura que “toda a pessoa tem direito à educação”, e nem desconsiderando como o direito à educação se constituiu:

A ideia de educação como um direito, e que veio a se configurar historicamente como certeza e imperativo na vida das sociedades contemporâneas, surgiu nas lutas sociais do século 18 – engendradas nas contradições do modo capitalista de produção que já se impunha ao mundo na sua fase industrial –, acentuando-se nos séculos seguintes. A sociedade moderna se urbanizava, e assim se agitava em ideias e confrontos nas ruas das cidades contra a opressão em nome da igualdade, da liberdade dos

direitos. Direitos que expressam um entendimento do que deve ser a pessoa humana. (SCHILLING, 2005, p. 268)

Por isso, brevemente se indicam os documentos que propiciaram a elaboração e a instauração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como cita Marinho (2012): a Declaração Inglesa de Direitos (1689); a Declaração do Estado da Virgínia (1776); e, principalmente, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada durante a Revolução Francesa, em 1789.

Ainda nesse sentido, não é possível tratar os direitos elencados na Declaração dos Direitos Humanos de maneira individualizada sem estabelecer a sua inter-relação entre os mesmos, uma vez que a ausência da educação repercutirá diretamente nos direitos assegurados em outros artigos, como o 23 e o 25:

Artigo 23. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

[...]

Artigo 24. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (ONU, 1948)

Outras relações que comprovam o direito à educação como basilar para a efetivação dos demais está presente nos seguintes artigos da Declaração:

Artigo 19. Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

[...]

Artigo 27. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. (ONU, 1948)

A relação do direito humano à educação com os demais artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos mencionados expressa a implícita necessidade da formação humana, em seu sentido integral, pois é por meio da educação que as pessoas adquirem subsídios para participar ativamente da sociedade, expondo suas opiniões, contribuindo para o progresso e tendo condições de trabalho para garantir a subsistência sua e de sua família. Assim, comprova-se a recorrente afirmação da amplitude do papel que a educação exerce no âmbito individual, social, político, econômico, histórico, cultural e, sobretudo, humano.

No que diz respeito à educação, para além e complementarmente à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, foram desenvolvidos e implementados diversos atos normativos em âmbito internacional e nacional (Declaração Mundial de Educação para Todos, Agenda Educação 2030, Programa Nacional de Direitos Humanos) com o intuito de fortalecer a garantia do direito à educação previsto naquele documento internacional.

O principal deles, no presente contexto, é a Declaração Mundial de Educação para Todos, que foi “adotada na Conferência Mundial de 9 de março de 1990, na Tailândia, que reclama por uma renovação do compromisso com a educação” (RANIERI, 2009, p. 25). Esta Declaração teve o intuito de garantir que os esforços em prol do direito à educação para todos, conforme previsto na Declaração Universal do Direitos Humanos, fossem fortalecidos e reiterados pelos países signatários.

Isso porque a Declaração Mundial de Educação para Todos tem como foco suprir as necessidades básicas de aprendizagem, o que significa a preocupação não apenas com a oferta ou o acesso à educação, mas também com a garantia de que “cada pessoa –criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990).

Embora, de maneira geral, os objetivos da Declaração de Jomtien, como também ficou conhecida a Declaração Mundial de Educação para Todos, sejam legítimos sua efetividade é restrita, pois embora envolva os 155 países que se tornaram signatários do compromisso, o foco de execução ficou voltado para os países em desenvolvimento. Fato que, no contexto brasileiro, é problematizado por Gadotti e Romão:

Parece-me que hoje o governo está desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema da educação para todos os brasileiros. Assinou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, principais documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), mas não demonstra vontade política para honrar os compromissos assumidos. Além disso, enfrenta o problema da sua legitimidade diante da população pelos escândalos nos quais está envolvido. (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 46)

Aliás, a crítica expressa por Gadotti e Romão (2011) evidencia o cerne da problemática da relação entre direitos previstos e executados, que justamente passam por políticas estabelecidas mas não efetivadas.

Além dos documentos e relatórios internacionais citados, especificamente no Brasil a principal política pública de direitos humanos se constitui no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, Decreto 7.037/2009, que está estruturado a partir dos seguintes eixos orientadores:

Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade. (BRASIL, 2010, p. 18)

Assim, tratando especificamente da representatividade das regulações internacionais no Brasil, segue-se o que está descrito no Programa Nacional de Direitos Humanos:

Redemocratizado, o Estado brasileiro ratificou os principais instrumentos internacionais de Direitos Humanos, tornando-os parte do ordenamento nacional. Isso significa que, em termos jurídico-políticos, eles se constituem em exigência de respeito a suas determinações pelo país. (BRASIL, 2010, p. 15-16)

Partindo do eixo que trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos, foi estabelecido em 2010 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, que propõe que “a educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade” (BRASIL, 2010, p. 150).

Isso posto, acrescenta-se a prerrogativa fundamental da relação da educação com o direito humano: a educação como base para garantia de outros direitos, como indica Dias (2007). Tendo em vista que para ter consciência de seus direitos os indivíduos necessitam de um processo formativo de tomada de consciência dos conhecimentos constituídos pela humanidade ao longo da história, inclusive com relação aos seus direitos, no Brasil uma das políticas educacionais estabelecidas na educação formal é justamente o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

No contexto atual não nos parece subsistir dúvidas quanto à inclusão do direito à educação no elenco dos direitos humanos fundamentais, amparado portanto por um quadro jurídico-constitucional que vem a lhe assegurar, também, um sistema de garantias. É direito fundamental porque, de uma banda, consubstancia-se em prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade, e, de outra, porque é reconhecido e consagrado por instrumentos internacionais e pelas Constituições que o garantem. (RANIERI, 2009, p. 22)

Assim, a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos convergem na defesa do direito fundamental à educação, relacionando-o à aquisição dos demais direitos. Também reforça a importância do envolvimento, com todos os signatários que assumiram o compromisso com a promoção da educação se empenhando individual e coletivamente para alcançar os objetivos propostos nesses acordos internacionais e, no caso do Brasil, também no PNEHD, colocando em pauta a defesa dos direitos humanos enquanto elemento imprescindível na formação educacional da seguinte forma:

Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2010, p. 150)

Logo, implementar um plano nacional que insira oficialmente os direitos humanos no sistema educacional brasileiro com o objetivo de promover, proteger e defender os direitos humanos de forma institucionalizada representa um progresso. Entretanto, não se pode esquecer que a efetividade de tais ações está muitas vezes restrita ao âmbito da educação formal, da qual muitos estão excluídos. Ou seja, somente os alunos regulares da educação formal terão acesso a essa formação.

Por isso, a partir das bases legais mencionadas, as quais fundamentam a educação como direito humano e constitucional no contexto brasileiro, pretende-se relacionar e analisar como esse direito tem se efetivado sob a perspectiva da educação permanente, pois, enquanto direito humano, a educação permanente é assegurada em seus diversos formatos, modalidades e sem restrições de faixa etária, etnia, cor, gênero, entre outros aspectos.

Assim, parte-se do contexto da EJAI – caracterizada por aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema de ensino e, portanto, foram tolhidos em seu direito à educação – para investigar as políticas nacionais existentes para garantir o direito à educação, não apenas no âmbito formal, mas em suas diferentes esferas, incentivando o desenvolvimento da educação permanente.

Desse modo,

A concepção de Educação de Jovens e Adultos vem nos últimos anos deslocando-se de uma visão compensatória e supletiva para assumir uma perspectiva de educação para toda a vida, conforme apontou a declaração de Hamburgo (1997). A educação ao longo da vida engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, por meio do qual pessoas adultas desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. Assim, a EJA inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural. (SAMPAIO e ALMEIDA, 2009, p.154-155).

Mediante tal concepção da EJAI, apontam-se alguns elementos que permitem aproximações entre a educação permanente, os direitos humanos e esta modalidade de ensino, e ao mesmo tempo se evidencia o caráter fragmentado que constituiu o sistema educacional brasileiro pelo processo histórico, político e econômico que influenciou o estabelecimento de políticas e práticas educacionais muito mais fundamentadas em aspectos operacionais do que humanos:

Vista sob a óptica da nossa grande referência que é a Educação Popular, a Aprendizagem ao Longo da Vida, deveria voltar-se para a participação, para a cidadania, para a autonomia dos cidadãos. Deveria englobar o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não-formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva. Mas isso não é o que está acontecendo (GADOTTI, 2016, p. 6).

É considerando tais contradições que no desenvolvimento da pesquisa se propõe a articulação das temáticas da educação permanente, dos direitos humanos e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no de analisar até que ponto a garantia do direito à educação está sendo assegurada por meio das políticas educacionais brasileiras.

Com base nos apontamentos históricos indicados, percebe-se que o cenário de negligência com relação à garantia da educação como direito não é atual, pois nas primeiras constituições brasileiras ela estava restrita a uma camada da população; depois, mesmo sendo inserida em um processo democrático, sofreu restrições com o golpe militar; até se chegar ao contexto contemporâneo, que se caracteriza por limitações quanto a sua efetividade.

Tal situação de negligência se agrava se a educação for tratada em uma perspectiva que extrapola o recorte formal obrigatório e não se limita à parcela populacional dita em idade escolar:

No tempo em que no mundo a educação vem sendo tomada como um direito humano, mais do que apenas direito social, a conquista no aspecto jurídico, entre nós, continua não garantindo, na prática, esse direito. A letra da lei não consegue alterar o jogo das relações políticas e dos programas governamentais que vêm excluindo, pelas opções que realizam, uma dupla vez os brasileiros já excluídos na infância, negando-lhes atendimento, o reconhecimento de serem cidadãos de direito, a “chance” renovada do saber sistematizado da cultura escrita que organiza a vida social nas sociedades grafocêntricas (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 45-46).

Por isso, ao se abordar a educação no Brasil é preciso ir além das questões políticas e legislativas, por conta da complexidade e das diversas variáveis que envolvem este elemento essencial da formação humana. Assim, também é necessário considerar, no panorama apresentado, os movimentos populares e sociais que ao longo da história da educação brasileira se mobilizaram em busca da defesa deste direito. Como exemplo, é possível citar desde o Manifesto dos Pioneiros até as ações inspiradas e coordenadas por Paulo Freire (1982), que se tornou um ícone da educação popular:

A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história, parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora ou dentro da ordem vigente. Entre nós, os impedimentos criados ao voto do analfabeto estão na raiz das tentativas de transformar a sociedade através da educação, sempre que se acreditou possível a conquista do poder político através das eleições. Mas a educação também passou a ser vista como instrumento de mudança das estruturas da sociedade e de tomada do poder, quando a diferenciação ideológica se configurou com nitidez entre nós e os grupos contrários à ordem vigente pensaram em utilizá-la como veículo de conscientização das massas de sua situação de exploração (PAIVA, 1983, p. 299).

Assim, ao considerar as bases legais e os acordos internacionais que regulamentam e estabelecem a educação como direito, é preciso também considerar os movimentos mencionados, que apresentam caráter relevante na defesa e construção histórica do contexto atual do papel da educação na sociedade. E não poderia ser diferente, pois, como uma ação eminentemente humana, o desenvolvimento da educação deve ser construído por aqueles que são sujeitos deste direito.

Conforme Paiva, “para a população que luta por direito à educação é clara a ideia de que a luta é cotidiana, que se luta hoje para conquistar amanhã, mas que se não houver vigilância, o direito pode se perder, e então é preciso voltar a lutar” (PAIVA, 2009, p. 177). Por isso, é possível afirmar que direitos não se constituem de

atos voluntários, mas são resultados de conquistas construídas histórica e socialmente:

Ao contrário, os direitos humanos são frutos dos conflitos históricos que opõem, de um lado, as ações opressoras de diferentes tipos de Estados autoritários e, de outro, as propostas emancipatórias dos movimentos sociais. Conflitos que não se restringem a uma só sociedade e a um só tempo, não sendo, portanto, redutoramente localizados e datados (VIOLA, 2005, p. 53).

Freire caracteriza a educação como uma “[...] manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente” (FREIRE, 1987, p. 42). Partindo desse pressuposto do inacabamento do ser humano, é possível articular a educação permanente como um direito.

Nesse sentido é que se propõe uma perspectiva crítica acerca do direito à educação superando as limitações materiais e circunstanciais, pois grandes descobertas e mudanças na história da humanidade tiveram início com ações cotidianas, a exemplo de Copérnico, com o heliocentrismo; Newton, com a lei da gravidade; e Paulo Freire, com a experiência de Angicos.

Portanto,

Se os direitos humanos se constituem de forma dinâmica e permanente – conforme os embates entre opressão e emancipação –, a dimensão crítica dos direitos humanos pode fornecer a base para programas educativos emancipatórios que são um contraponto para a simples instrumentalização do conhecimento de modo a opor uma pedagogia da cidadania autônoma aos projetos pedagógicos e utilitários da economia mundializada. Os princípios dos direitos humanos podem ser o fundamento da superação de um projeto educativo voltado unicamente para o desenvolvimento econômico, que considera o ser humano um instrumento da produção e do consumo, formando pessoas adaptadas aos pressupostos artificiais do mercado e do consumismo, relegando ao esquecimento os princípios de justiça social, do reconhecimento do outro, das dimensões clássicas da igualdade e da liberdade (VIOLA, 2005, p. 53).

Isto significa que a educação, mencionada como direito de todos, extrapola o que é previsto nas políticas educacionais brasileiras, que em linhas gerais regulamentam ações de obrigatoriedade apenas para um recorte da educação representado pelo ensino formal da Educação Básica.

Entretanto, a educação prevista enquanto direito humano e constitucional requer uma formação sem limites, para que toda pessoa, independentemente de faixa etária e condição social, continue tendo direito à formação humana em

diferentes contextos ao longo de sua trajetória de vida. É nesse sentido que se defende a educação permanente como um direito humano e constitucional.

1.3. O direito à educação e a educação popular

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 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, pois até a década de 1940 a educação popular era a iniciativa que defendia a educação de adultos, quando esta passou a ser foco de ações estruturadas para alfabetização em massa e formação profissional.

A educação popular amplia os espaços educativos e, ao mesmo tempo, aborda princípios para superar o caráter utilitarista impregnado nas ações educativas, trazendo a dimensão da educação como direito humano, no que Paiva define como uma das frentes do “realismo em educação”, que possui “a preocupação humanista, a educação como meio para realização do homem, a defesa da educação – obrigatória e gratuita – para todos” (PAIVA, 1983, p. 35).

A partir daqui cabem reflexões sobre os pontos da educação popular quando se trata da defesa do direito à educação, sobretudo para aqueles que de alguma forma não são abrangidos com a efetivação desse direito.

Se por um lado a EJA se desenvolve a partir 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, Gadotti e Romão 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. (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 36)

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.

Mesmo porque em uma perspectiva reduzida de educação permanente, a educação popular também assume um papel de promotora dessa concepção de formação humana, como afirma Furter:

Enfim, a última redução, e a mais interessante aliás, é entender a Educação Permanente como uma forma de *educação popular* ou de *promoção de cultura popular*. Historicamente, poderíamos mesmo dizer que foi através dos movimentos de “educação popular” que, aos poucos, se forjou esta nova maneira de ver a educação, que é a Educação Permanente. A esta razão histórica, pode-se acrescentar que, nos países em via de desenvolvimento, a insistência sobre o “popular” já exprime, claramente, uma orientação radical, que pretende acabar com uma concepção “elitista” e alienada da educação. (FURTER, 1976, p. 135)

Assim, falar da educação popular é também uma forma de reiterar a máxima de educação para todos que muitas vezes representa a defesa do direito à educação para as classes em situação de vulnerabilidade social e econômica que conforme as estatísticas são as mais atingidas pela exclusão e evasão escolar.

Por isso,

[...] sem negar os direitos de todos à educação, as políticas da EJA precisam priorizar a superação da exclusão educacional de jovens, adultos e idosos pertencentes às classes populares, negados no seu direito constitucional de acesso ao sistema escolar. Exclusão relacionada ao quadro de desigualdade social e expressa em termos estatísticos pelo número de analfabetos no país. Segundo o IBGE (2009), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos, ou mais, de idade corresponde a 9,7% que, por sua vez, corresponde, em números absolutos, ao contingente de 14,1 milhões de pessoas analfabetas. (BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 41)

Esses dados justificam o estabelecimento da educação popular enquanto um movimento em defesa da promoção da educação para todos, buscando como

afirma Paiva (2009, p.213) “[...] manter viva a chama do direito ainda não feito na prática para todos.”

Portanto, assim como ao pesquisar a educação permanente encontra-se uma estreita relação com a EJA, a educação popular também aparece com forte relação com a concepção de educação permanente e principalmente com a EJA, sobretudo quando se trata da defesa da educação como direito humano e constitucional.

Nesse sentido, Saviani apresenta características da educação popular que indicam os elementos convergentes com a educação permanente e com a EJA, como: conscientização, colocar os sujeitos como protagonistas do processo, considerar as diferentes dimensões da educação (formal, não-formal e informal), quando afirma:

Na Primeira República, a expressão *educação popular*, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias.

[...]

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão *educação popular* assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2013, p. 317)

Por isso, partindo do pressuposto de que o direito à educação no contexto dos direitos humanos e da Constituição Federal de 1988 não envolve somente a escolarização e extrapola questões etárias, assumindo o caráter permanente, acrescentou-se ao panorama histórico contextual do estabelecimento da educação como direito no Brasil o papel da educação popular, que será um elemento implícito nas discussões do presente estudo.

No próximo capítulo, será abordada a concepção de educação permanente adotada neste estudo: direito de aprendizagem durante toda a vida com o intuito da formação humana integral. Para isso, relaciona-se a educação permanente com uma modalidade de ensino que perpassa as discussões acerca da educação durante toda a vida no Brasil: a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PARA EJAI E A EDUCAÇÃO PERMANENTE

Da premissa da educação enquanto direito humano e constitucional emerge o questionamento acerca de que forma as políticas educacionais asseguram a efetividade deste direito no Brasil. Considera-se que o direito à formação educacional, enquanto 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:

Assim, a educação não pode, de maneira alguma, continuar sendo definida como uma técnica social que aperfeiçoa o homem até que ele se torne um ser perfeitamente integrado no edifício harmonioso de um cosmo preestabelecido. [...] A educação não pode ser entendida como um ponto final, mas como um ponto de partida em que também o passado se liga dialeticamente ao futuro no diálogo frutífero das gerações (FURTER, 1976, p. 29).

Dessa forma, ao abordar o direito à educação, adota-se a perspectiva da educação permanente, que pressupõe as diversas formas e modalidades de aprendizagem durante a vida, como:

[...] o direito à educação não se limita às crianças e jovens. A partir desse conceito, devemos falar também de um direito associado – o direito à educação permanente –, em condições de equidade e igualdade para todos (GADOTTI, 2009, p. 17).

Assim, 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 se pode perguntar: como é possível aos sujeitos reclamarem seus direitos sem ter possibilidade de tomar conhecimento deles por meio da educação, que cumpre esse papel social? Por isso, é nesse sentido que a pesquisa também questiona a existência e a efetividade de políticas educacionais que garantam a educação permanente.

Tratando ainda do conceito e da elaboração de políticas, como 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:

De fato, muitas políticas educativas foram adotadas e aplicadas na prática ao longo das últimas décadas, encarnando o acompanhamento educativo e social dos jovens pelos Estados e uma vontade de democratizar a educação, elevar o nível geral de instrução da população, formar uma mão de obra capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e garantir a formação de jovens cidadãos aptos a viverem em sociedades modernas e pluralistas. (LESSARD, 2016, p. 15)

Tal afirmação 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.

Mesmo porque, como afirma Lima, a formação ao longo da vida não possui protagonismo e nem precedentes na história das políticas educativas e, em geral, das políticas sociais, sendo tratada apenas como tópicos dentro de “categorias socioeducativas aparentemente universais” (LIMA, 2007, p. 15)

Tais apontamentos evidenciam o quanto as políticas sejam públicas, educativas, sociais ou econômicas não são pautadas pela efetividade dos direitos, mas de acordo com 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.

Sendo assim, conforme indica Boneti 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” (BONETI, 2011, p. 18). Isso significa que as políticas públicas são a expressão de demandas políticas, econômicas e sociais que objetivam muito mais 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*. Para isso, neste capítulo 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.

2.1. 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 enquanto 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 *apud* LIMA, 2007, p. 33) foi o clássico *Introduction à l'Education 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 os quais estão a aprendizagem ao longo da vida, a educação continuada, a formação continuada, a educação de adultos e até mesmo a reflexão apresentada por Freire defendendo 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:

Se a educação do adulto tem sentido, é porque o adulto continua aprendendo. Não é mais possível, pois, dividir a vida humana em duas partes distintas: o tempo da aprendizagem (da infância até a adolescência) e o tempo da maturidade, onde se goza do aprendido. (FURTER, 1984, p. 68)

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.

Portanto e

Por tudo isto, o coordenador do trabalho apresenta-nos algumas características básicas da educação permanente. Realçam-se as mais importantes: processo que dura a vida inteira; não se limita à educação de adultos e contempla a educação na sua totalidade para lá das diferentes etapas, compreendendo os modelos de educação formal, não-formal e informal. No seu processo intervém o lar e a comunidade, conferindo-se assim um sentido vertical e horizontal às diferentes etapas da vida, tendo tanto um sentido geral como profissional. O seu objetivo não é apenas corrigir as possíveis deficiências do sistema educativo, mas permitir uma adaptação, flexibilidade e um enfoque dinâmico, de modo a permitir a manutenção e a melhoria da qualidade de vida em todos os seus aspectos. (REQUEJO OSORIO, 2003, p. 21)

Então, pode-se questionar o que justificaria defender a educação como direito, pois se viver é aprender e 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.

Como indica Gohn (2011) a educação formal é representada por processos educativos institucionalizados e regulamentados.

A educação não-formal ocorre com a função de educar para determinado fim, mas é mais flexível e não está restrita à regulamentações e fiscalização. Um exemplo de educação não-formal está nos chamados cursos livres e nos atuais cursos *online*, conhecidos como Mooc (*massive open online course*).

Por fim, a educação informal acontece nas diversas situações cotidianas da vida em que existe algum processo de aprendizagem, mesmo sem intencionalidade

ou consciência do processo educativo. Como exemplo, podem ser citadas as receitas de família, ensinadas de geração em geração, ou o ato de prestar informação sobre a localização de uma rua, explicando o caminho para uma pessoa que está perdida.

Nesse sentido, torna-se relevante considerar as definições adotadas por diferentes autores para caracterizar a educação formal, não-formal e informal.

Para Gohn (2011, p. 107) a educação informal é definida como “a educação transmitida pelos pais na família com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas etc. são considerados temas da educação informal”.

Sobre a educação formal e não-formal, Moacir Gadotti afirma:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do ministério da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2016, p. 2)

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:

E é esta situação em que nos encontramos hoje. Por isso é que, hoje em dia, vivemos uma situação um tanto paradoxal, do ponto de vista escolar. De um lado, a escola é secundarizada; afirma-se que não é só através dela que se educa; educa-se através de múltiplas formas, através de outras instituições, como os partidos, os sindicatos, associações de bairros, associações religiosas, através das relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa – isto é, do cinema, do rádio, da televisão. Portanto, há múltiplas formas de Educação, entre as quais se situa a escolar. (SAVIANI, 1992, p. 99)

Nessa perspectiva, Gadotti e Romão apresentam uma distinção defendida por Brandão em que se podem comparar a 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 *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 “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” (BARROS, 2013, p. 25).

Ainda nesse sentido, ao considerar os diferentes âmbitos da educação permanente nas práticas e espaços formais, não-formais e informais, também é possível relacioná-la com a educação popular, que, principalmente no contexto brasileiro, exerceu e ainda exerce um papel relevante na luta pelos direitos das minorias e na mobilização em defesa da educação como direito de todos.

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 (CONFINTEA), que 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)

Logo, 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 Confintea

CONFINTEA	TEMA	AVANÇOS E DESTAQUES
Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea 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 (Confintea 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, obsolescência da guerra.
Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea 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.
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 por cinco conferências regionais preparatórias realizadas na Cidade do México, Seul, Nairóbi, Budapeste e Túnis, a sexta Conferência foi realizada na América Latina, procurou fortalecer o reconhecimento da aprendizagem e da educação de adultos em uma perspectiva de aprendizagem ao largo e ao longo da

Confinteia Brasil + 6 – Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confinteia no Brasil”

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.

Programado com 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: IRELAND; SPEZIA, 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 que iniciaram na primeira Confinteia com uma representatividade de 106 delegados de 27 países até chegar em sua sexta edição com 1.125 delegados de 144 países, como indicam Ireland e Spezia (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 cada conferência se percebeu a complexidade das temáticas que envolvem a educação de adultos, sendo que as pautas não eram esgotadas no evento, tanto pela complexidade do contexto do desenvolvimento da educação de adultos quanto por gerar pautas a serem abordadas na próxima edição do evento.

A segunda Conferência, realizada em 1960, encarregou-se de discutir a relação entre o humanismo e a técnica na educação de adultos, pois existia a preocupação de preparar o homem moderno para o desenvolvimento econômico e científico dos países e, ao mesmo tempo, havia uma preocupação com a cultura da paz em um período em que ainda era recente a Segunda Guerra Mundial.

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 19.^a Conferência Geral da Unesco, promovida em Nairóbi, em 1976. Segundo Barros (2013), nesta 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 Confintea esteve muito mais voltada para a defesa da educação como direito humano, como sinaliza Paiva, para quem esta edição da conferência 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, destacou-se por seus representantes decidirem “explorar o potencial e o futuro da aprendizagem de adultos, dinamicamente concebida pelo referencial da aprendizagem ao longo da vida” (IRELAND; SPEZIA, 2014, p.216). Além disso, esta edição gerou dois importantes documentos que orientam a educação de adultos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1997).

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 com o envolvimento de diversas esferas sociais, esta edição promoveu o foco na implementação de políticas públicas de defesa da educação e do direito de aprendizagem, gerando o Marco de Ação de Bélem, com sua série de indicações para o fortalecimento e a efetivação das ações discutidas nesta e em outras edições da Confintea.

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

Contudo, como afirmam Ireland e Spezia, 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”

(IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 9) e evitando o enfraquecimento da Educação de Jovens a Adultos em momentos conturbados.

Assim, a partir de toda essa mobilização por meio das diferentes edições das Confintea que foi se constituindo e ao mesmo tempo 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 este documento resgata os princípios essenciais da educação ao longo da vida, que foram abordados por Faure e Legrand (1972), privilegiando a formação humana de maneira integral, sem sobrepor interesses econômicos aos sociais e civis.

Contudo, 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 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 o ápice das discussões sobre a educação permanente na concepção de formação humana integral se concentraram na década de 1970, tiveram um recuo na década de 1980 e foram retomadas na década de 1990, porém com um aporte mercadológico e com uma proposta de aprendizagem ao longo da vida para atender muito mais a interesses econômicos que a interesses humanos e sociais.

Tal complexo 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:

O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida tem, no campo da Educação, alguma idiosincrasias que convém sublinhar. Elas prendem-se com a variedade e heterogeneidade de causas, objetivos, grupos-alvo e modelos estruturais. Esta riqueza e plasticidade, tal como nos tem mostrado a história dos últimos decênios, constitui também a sua fraqueza, pois esta amplitude favorece múltiplas interpretações, algumas delas bastante redutoras, pondo em causa a sua essência, a que esteve na sua gênese (LIMA, 2007, p. 18).

Diante das divergências terminológico-conceituais acerca da concepção de educação permanente, indica-se que 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:

A Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz na participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo (FURTER, 1976, p. 136).

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, que 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”, trazendo 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).

Mesmo compreendendo a crítica proposta por Paulo Freire em sua análise a respeito da tese de Moacir Gadotti, na qual o menestrel da educação brasileira questiona a adjetivação da educação como *permanente*, declarando que “[...] na verdade, faz parte da essência do ser da educação a permanência. O adjetivo *permanente* juntado a ela não é só uma redundância, mas o que é pior, uma distorção.” (GADOTTI, 1992, p. 16)

Adota-se o reforço de tal redundância no presente estudo por considerá-la uma forma de defender a educação como direito de todos, com caráter libertário e humanizador.

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

Na defesa de concepção crítica de educação enquanto processo permanente se deve ainda mencionar Oliveira, que reforça a educação como direito de todos, incluindo os idosos como sujeitos desse processo:

A ideia de que a educação é um processo permanente e que a aprendizagem dura a vida inteira é fruto não só da evolução histórica do pensamento sobre a educação, como também da necessidade de uma educação contínua que atende às situações de mudança e ainda possibilite a maturação do indivíduo (OLIVEIRA, 1999, p. 235).

Atualmente, as discussões e ações de educação permanente existentes no Brasil pautam-se, de maneira geral, muito mais em recomendações de organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, 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, de maneira geral, ao mesmo tempo que documentos, como o Relatório Delors e a Declaração de Educação Para Todos, defendem a aprendizagem ao longo da vida também trazem uma concepção restrita de educação permanente, pois voltam-se para ações de educação continuada e

formação profissional, decorrentes das diferentes concepções de educação permanente disseminadas ao longo dos anos como indica Ana Neotti:

Se a nova interpretação da educação como processo permanente abriu perspectivas permitindo compreender a íntima correlação entre desenvolvimento global e desenvolvimento individual, bem como as necessidades de sua articulação para que o processo de modernização consiga transformar a sociedade e o homem, longe está de sua institucionalização. Isto porque além das resistências normais à inovação, foi a educação permanente identificada com a generalização e sistematização da educação de adultos, admitindo-se uma verdadeira duplicidade tanto no plano prático como no teórico (NEOTTI, 1978, p. 43).

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 refere-se 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 aproxima-se daquela que ficou conhecida como *utópica* ou a mais essencial que é definida por um processo contínuo e múltiplo de formação do ser humano em nas diferentes dimensões de sua vida: intelectual, cultural, social, física e emocional, sem restringir suas potencialidades com base nas condições que está imerso.

2.2. Educação de adultos e educação permanente

Embora a concepção de educação permanente revele sua relação com a educação de adultos, é preciso ter cautela quando se aborda tal relação, pois existem diferentes perspectivas da educação de adultos, as quais, conforme indica Barros (2013), podem ser classificadas de acordo com tipologias com base na abordagem de diferentes autores.

Entre as modalidades de educação de adultos classificadas por Barros estão a alfabetização, a formação profissional contínua, a educação básica de adultos, a educação superior, os programas culturais, a formação complementar, a educação recorrente, a educação compensatória de adultos, a educação escolar de adultos, a

formação sociocultural etc. 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 em outros países ela está mais ligada à educação continuada. Por isso, Gadotti e Romão 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 a 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 para educação de jovens e adultos,

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. Os primeiros porque não aprendem (segundo os modelos escolares), têm na escola um dos modelos constitutivos das formas de exclusão social, reproduzida sob a forma de preconceitos, rótulos, discriminações, tanto étnicas, quanto sociais e de gênero. Os segundos, porque não conseguem subsistir na condição profissional de professores e abandonam o emprego. (PAIVA, 2009, p. 147)

A realidade citada por Paiva demonstra que o descuido das políticas educacionais com a 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 Gadotti e Romão 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.” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 37)

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, como apontam Gadotti e Romão (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, era garantido 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 ainda 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 se estabeleceu 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 EJA 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, passou-se a “valorizar os processos de aprendizagem e grupos e dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos” (GOHN, 2011, p. 100) 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:

[...] com o respectivo esbatimento do papel do Estado na educação, a favor da lógica da prestação de serviços de educação e formação mais ou menos organizados segundo as regras de mercado. [...] 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. (LIMA, 2007, p. 103)

Mediante tal 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.

2.3. Políticas educacionais e 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. Sendo que:

A educação precisa ser considerada como a manifestação do compromisso maior da sociedade, que busca quebrar barreiras sociais, possibilitando uma real democracia, igualdade de participação e exercício de cidadania de todos os indivíduos (OLIVEIRA, 1999, p. 228).

Ao se 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 fins utilitaristas, 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 educação objetiva a formação que qualifique para o trabalho, com desenvolvimento de capacidades e condições mínimas para que toda população, principalmente as mais carentes tenham oportunidade de acesso a cursos de formação e se integrem ao mercado de trabalho de maneira qualificada (SCORTEGAGNA, 2010, p. 72-74).

Logo, a educação possui um caráter múltiplo, como complementa Scortegagna:

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. 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 neste contexto que emerge a discussão acerca de políticas educacionais que contribuam para a implementação de ações de promoção da educação permanente:

Assim, a educação tanto pode ser um existir livre e, como tal, uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento global e permanente de todos, como pode ser uma imposição do sistema, que usa o saber segundo seus interesses, reforçando e reproduzindo as desigualdades sociais (OLIVEIRA, 1999, p. 233).

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 na 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.

Segundo 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, quando na sua

concepção essencial a educação permanente 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 com a educação durante toda a vida, principalmente quando sob a perspectiva do direito humano e constitucional.

Por outro lado, a educação permanente, por envolver todo processo de formação humana, converge no mesmo sentido da EJAI, 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 se abordam questões como a cidadania e a criticidade:

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, comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autônomos, capazes de uma leitura crítica do mundo e da tomada da palavra com vista à sua transformação (LIMA, 2007, p. 33).

Embora não seja objetivo desta pesquisa tratar das causas da violação do direito à educação, as consequências são observáveis nos cenários político, econômico e social do país. Entretanto, uma das consequências mais drásticas e menos apontadas é o fato de que ao ferir o direito humano e constitucional à educação se atinge a efetividade de outros direitos, como afirma Gadotti (2009, p.18): “[...] o direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes. Não podemos defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos.”

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 (1970) 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 CONFINTEA Brasil + 6, que trazem propostas de políticas para educação ao longo da vida tendo como uma das 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 neste estudo – não possui políticas específicas voltadas para a sua promoção e desenvolvimento, tomou-se como campo mais próximo onde se podem evidenciar ações implícitas as políticas da EJA que desenvolvam essa perspectiva de educação, pois, como afirma Soares, “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” (SOARES, 2002, p. 130).

Logo, se não existem 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 em que se discute a defesa dos direitos humanos com relação às questões de gênero, raça e condição social:

A educação permanente possibilita um olhar frente à totalidade, em que o sujeito passa a dimensionar quem é e quais relações estabelece, num processo emancipatório, que visa à formação do homem de modo integral, buscando a superação da fragmentação (SCORTEGAGNA, 2010, p. 18).

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 na medida em 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.

Uma vez que no próprio processo de defesa dos direitos humanos de algumas minorias existem ações privilegiando alguns grupos em detrimento de outros,

A educação deve ser vista como finalidade do processo civilizatório e, na prática, também deve ser encarada como prioridade no processo de modernização do país. De forma alguma pode ser vista como um fenômeno isolado, nem tampouco ser relegada ou confundida como simples instrumento de promoção de indivíduos em busca de ascensão social (OLIVEIRA, 1999, p. 227-28).

Contudo, a discussão sobre a educação permanente enquanto direito e a identificação das políticas que garantam a efetividade dessa condição é fundamental 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 EJAII 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 a 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, 2001, p. 94-95).

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, social não seria necessário um aporte regulamentar tão extenso que parecem ser atualizações constantes para preencher lacunas de fatores não contemplados anteriormente ou simplesmente atender a novas demandas educacionais.

Fato que pode ser justificado, pelas reformas educacionais ocorridas

Ao longo dos anos 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas têm encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e intelectuais influentes no país. Ademais, 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 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2011, p. 65).

Mediante tal cenário, que 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 no 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 9.394/1996, que regulamentou a oferta da EJAI, assegurando na sua Seção V, artigos 37 e 38, a EJA enquanto modalidade de ensino da Educação Básica. A partir da qual 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. O texto contém dez itens, assim distribuídos:

Introdução; Fundamentos e funções da EJA; Bases Legais; A EJA hoje; Bases históricas; Iniciativas públicas e privadas; Alguns indicadores estatísticos; Formação docente; As Diretrizes Curriculares de EJA; e O direito à Educação (SOARES, 2002, p. 12-13).

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 extra-escolares na sociedade civil” (SOARES, 2002, p.135), traz o indicativo que reforça o fato de que a educação não ocorre somente na escola e pressupõe a existência de uma concepção de educação mais ampla que, conforme sendo defendido neste estudo, seria representada pela educação permanente.

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

Apesar de o conteúdo referente à educação de adultos e à educação de crianças e adolescentes variar de acordo com os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, e também variarem as necessidades das pessoas segundo a sociedade onde vivem, ambas são elementos necessários para uma nova visão de educação, onde o aprendizado acontece durante a vida inteira. 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 (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 129).

Nesse sentido, ao procurar as relações entre as políticas educacionais nacionais para EJA 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, existiriam lacunas e limitações.

Primeiramente, porque 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.

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).

Assim, mesmo que com a Lei 13.632 de 06/03/2018, que alterou a Lei 9.396/96, dispondo sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida como direito garantido tendo início na educação infantil represente um avanço, é restrito na medida em que não dispõe sobre como se dará essa aprendizagem ao longo da vida.

Esta alteração também vincula a aprendizagem ao longo da vida à EJAI, conforme prescrito na nova redação do Artigo 37 da Lei 9.394/96 - LDBEN: “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.”

Desta forma, no próximo capítulo será apresentada a análise dos dados da pesquisa qualitativa realizada com a equipe pedagógica e docente de um instituição de ensino privada que atua com a EJA na cidade de Curitiba, trazendo evidências para a busca da resposta à problemática deste estudo sobre a existência de políticas de educação permanente que proporcionem a garantia da educação permanente como direito humano e constitucional.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PARA A EJAI E A EDUCAÇÃO PERMANENTE: PESQUISA DE CAMPO

Considerando o embasamento constitucional e humano do direito à educação, o conceito de educação permanente e as políticas educacionais brasileiras para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, tomou-se a EJAI como campo de investigação para descobrir a relação entre políticas existentes para garantir o acesso e a conclusão da Educação Básica para aqueles que não concluíram em idade dita apropriada e sua relação com a educação permanente.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa qualitativa e de campo com a equipe pedagógica e docente de um Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos de médio porte localizado na região central da cidade de Curitiba, uma instituição privada que oferta os anos finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque contribui para a compreensão do contexto e sua relação com o problema de investigação, pois pressupõe, conforme indicam Gerhardt e Silveira, “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)

Assim, buscou-se o levantamento de informações sobre o problema apresentado a partir da relação dialógica entre teoria e prática para identificar como a teoria se materializa no contexto de aplicação das políticas educacionais. Considerando que “[...] a ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados.” (SEVERINO, 2007, p. 126),

A instituição em que ocorreu a coleta de dados atua em âmbito nacional com a EJAI desde a década de 1960, com os chamados cursos supletivos. Em Curitiba, a escola iniciou atividades no ano de 1986, atuando por meio de parcerias com o estado e o município, obtendo reconhecimento para atuar de modo autônomo em 1988.

No segundo semestre de 2017 (período em que o instrumento de coleta de dados foi aplicado), a instituição contava com seis turmas de EJAI, sendo uma do

Ensino Fundamental e cinco do Ensino Médio, contabilizando um total de 147 alunos e 12 professores, além da coordenadora pedagógica e duas assistentes administrativas.

O questionário dos docentes (Apêndice A) foi composto por 12 questões, sendo 10 perguntas fechadas e 2 perguntas abertas, enquanto o da coordenação pedagógica (Apêndice B) continha 13 questões, sendo 11 perguntas fechadas e 2 perguntas abertas. As questões iniciais, em ambos os questionários, referem-se à identificação do perfil dos docentes e da coordenação.

O critério de aplicação dos questionários foi a adesão voluntária à pesquisa, ou seja, todos os 12 professores e a coordenadora que compõem a equipe docente e pedagógica da instituição foram convidados a responder ao questionário, e em sua totalidade aderiram à pesquisa, ou seja, foram obtidos 13 questionários respondidos.

Para resguardar a identidade dos participantes, ao longo do estudo eles são identificados como P1 a P12, quando se tratar dos professores, e CO para referir-se à coordenadora.

Com relação ao perfil dos professores participantes, a sua faixa etária é representada por

58,3% (7 professores) com idade entre 30 e 40 anos;

25% (3 professores) entre 40 e 50 anos;

8,3% (1 professor) com idade entre 20 e 30 anos; e

8,3% (1 um professor) entre 60 e 70 anos.

A coordenadora pedagógica está na faixa etária entre 40 e 50 anos.

No que diz respeito ao gênero, a equipe docente é composta por oito professores (66,7%) do sexo feminino e quatro (33,3%) do sexo masculino, em um perfil de equipe que reafirma as estatísticas de prevalência das mulheres no exercício do magistério.

Além disso, um ponto de destaque é que sete professores (58,3%) atuam somente na EJA e cinco docentes (41,7%) também lecionam no ensino regular, evidenciando que muitos professores optam pela EJA, talvez por reconhecerem que “como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do regular” (PAIVA, 2009, p. 212).

Referente à formação acadêmica, oito professores (66,7%) possuem especialização, três (25%) são graduados e um professor (8,3%) concluiu

doutorado. O nível de formação da coordenadora pedagógica também é a pós-graduação.

A área de formação dos docentes está distribuída de acordo com as áreas do conhecimento do ensino regular, ou seja, um professor formado na área de cada disciplina obrigatória do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Esses dados demonstram uma realidade que não é recorrente, pois Gadotti e Romão indicam que

Embora a legislação em vigor defina um mínimo para a formação do magistério em curso de 2.º grau, parcela significativa dos professores em exercício no país é constituída por leigos; mesmo os professores habilitados apresentam uma formação extremamente precária (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 132).

A coleta de informações foi realizada em outubro de 2017, mediante a autorização da unidade onde funciona o Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos e do consentimento de todos os participantes, com a solicitação do sigilo da identidade tanto da instituição quanto dos respondentes.

Somado ao fato de a pesquisadora ter aproximação com a modalidade de ensino e com a instituição mencionada, a justificativa para tomar como campo de investigação e como sujeitos da pesquisa seus docentes se deve ao fato da EJA ser parte do objeto deste estudo. Os professores são fundamentais para revelar se o fluxo que envolve a efetivação do direito à educação de alguma maneira promove a educação permanente. Uma vez que, atuam como mediadores desse processo, tendo contato tanto com as políticas educacionais quanto com a prática em sala de aula. Principalmente porque, como afirma Barcelos e Dantas,

Um profissional da educação professor é, sem dúvida, um *jovem*, um *adulto* ou um *idoso* em processo continuado de aprender – um aprendente por toda a vida. Para ele, princípios e fundamentos da EJA também se aplicam e, como tal, são constitutivos do direito de se (auto)formar continuamente, portanto (BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 23-24).

Ao proceder a análise das informações obtidas a partir das respostas dos participantes da pesquisa de campo, foi possível observar que a educação permanente é um tema conhecido pelos docentes, pois 75% (9) dos professores afirmaram conhecer ou ter contato com a educação permanente.

Entretanto, os docentes apresentaram diferentes concepções sobre a temática, pois ao serem questionados sobre sua compreensão acerca da educação permanente indicaram o conceito de educação permanente relacionando a atividades da educação não-formal ou informal, conforme expresso na fala da

professora P8: “Educação contínua em diferentes atuações no cotidiano do indivíduo (família, trabalho, curso, sociedade e toda relação com o meio). O acompanhamento da evolução tecnológica e o aprendizado com esse meio na prática (uso) e o envolvimento social de inclusão é um exemplo.”

Assim, as concepções apresentadas pelos professores e pela coordenadora reforçam o que foi mencionado acerca da diversidade de conceitos e até mesmo linhas ideológicas de pensamento acerca da educação permanente. Como é exposto no quadro a seguir:

QUADRO 2: Concepção do professores sobre educação permanente x aproximações com os diferentes tipos de educação

Identificação	Definição atribuída pelos docentes e coordenação	Tipo de educação
P1	Aprendizagem em diferentes áreas como a convivência em família, grupos, e aprendizagem profissional.	Relaciona com a educação informal e não-formal
P2	Não saberia dizer.	Não opinou.
P3	Não conheço o termo, mas por dedução acredito que esteja relacionado com um processo de educação sem interrupção, como no ensino regular que é seriado e, portanto, fragmentado em níveis. Acredito também que possa estar relacionado com a oferta permanente de ensino, independente da idade do aluno, em condições de terminar/concluir os estudos.	Relaciona com a educação formal
P4	Estar aprendendo e estudando em cada e todo setor no trabalho, em casa, na vida, na família, etc.	Relaciona com a educação não-formal e informal
P5	O processo de aprendizado como algo contínuo/permanente. Nesse sentido o ser humano está sempre aprendendo e se desenvolvendo.	
P6	Transcende a educação formal.	Considera para além do ensino formal. Logo, relaciona com a educação não-formal e informal
P7	Penso que a educação permanente ocorre em diferentes âmbitos da vida humana, na escola, na família, nos grupos sociais e nas diferentes instituições de formação.	Relaciona com a educação formal, não-formal e informal
P8	Educação contínua em diferentes atuações no cotidiano do indivíduo (família; trabalho; curso; sociedade e toda a relação com o meio). O acompanhamento da evolução tecnológica e o aprendizado com esse meio na prática (uso) e o envolvimento social de inclusão é um exemplo.	Relaciona com a educação não-formal e informal
P9	É a educação extra escolar que ocorre no dia a dia fora do âmbito escolar. Ocorre através da formação continuada.	Relaciona com a educação não-formal e informal e não considera a educação formal como um forma de educação permanente
P10	Fora da educação comum.	Se o entendimento de educação comum for a educação formal, relaciona com a educação não-formal e informal

P11	Educação pela arte em projetos e ações culturais, trabalho voluntário em instituição religiosa, ações sociais em comunidades, ações educativas de prevenção e tratamento na área de saúde.	Relaciona com a educação não-formal e informal
P12	Educação permanente se dá no trabalho, em casa (família), escola, sociedade.	Relaciona com a educação formal, não-formal e informal
CO	Educação que tenha uma continuidade em todas as modalidades de ensino.	Ao mencionar modalidades de ensino, relaciona a educação permanente com o ensino formal.

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Especificamente ao tratar da relação da EJAI com a educação permanente, 11 respondentes (91,7%) afirmaram considerar a EJAI uma forma de educação permanente, e um (8,3%) não sinalizou nenhuma das alternativas, sendo que este (P12) justificou a ausência de resposta declarando que “como política pública posso dizer que sim, é educação permanente”.

Nesse sentido, é importante reiterar que a relação entre a EJAI e a educação permanente vai além das aproximações indicadas, como o rompimento dos limites de faixa etária e a diversidade dos formatos de oferta, mas é composta pelo fato de a EJAI ser assumida como uma das práticas da educação permanente:

A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade de si e do outro e ao direito ao saber (SOARES, 2002, p. 131).

A justificativa desse professor proporciona um importante elemento na análise da relação entre as políticas para EJAI e a educação permanente. Segundo afirma o docente, é justamente a política pública que aproxima e articula a EJAI com a educação permanente. Sobre este ponto, Ribeiro declara que

A Educação de Jovens e Adultos precisa ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple os múltiplos processos de formação. Nessa direção a educação continuada, que implica apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida, é a modalidade que mais se aproxima do ideário da EJA (RIBEIRO, 2005, p. 221).

Tais informações evidenciam não existem políticas educacionais explícitas que tratem especificamente ou estabeleçam a relação entre a educação permanente e EJAI, pois a educação permanente não é mencionada nem enquanto uma área do contexto educacional nem tampouco enquanto concepção.

Entretanto, 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 das políticas e ações da EJA 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 EJA

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).

Assim, ainda tomando como base as respostas dos docentes, é possível concluir que as políticas educacionais para EJA 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 EJA por seu caráter, que não é somente educativo, mas social, está presente na visão dos docentes com relação à educação permanente:

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).

Portanto, além de encontrar as relações entre as políticas educacionais da EJA e a educação permanente, o estudo pretende sinalizar a importância de fomentar a discussão acerca da temática, revelando os limites e possibilidades que a relação entre EJA 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, “[...] 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.” (BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 36)

Logo, apresenta-se a seguir a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo identificando a perspectiva dos docentes e da coordenação sobre a

educação como direito; a relação das políticas educacionais da EJA com a educação permanente; e, por fim, os limites e possibilidades das políticas educacionais identificadas na promoção da educação permanente enquanto direito humano e constitucional.

3.1. O direito à educação na perspectiva dos professores da EJA

Ao longo desse estudo, tratou-se da educação enquanto direito social e subjetivo, sendo possível verificar a estreita relação da EJA com a educação permanente, como indicam Barcelos e Dantas: “[...] 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.” (BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 55)

Isso porque, historicamente, percebe-se que a EJA 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.

Assim, torna-se crucial trazer a perspectiva dos professores e da equipe pedagógica na condição de protagonistas dessa história da EJA para analisar em que nível a educação tem sido reconhecida como direito, tendo em vista que as políticas educacionais estão diretamente ligadas à garantia do cumprimento dos direitos previstos na legislação:

A EJA, como direito, reafirma o estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), de que a educação é um direito fundamental da pessoa, do cidadão, sendo necessária a oferta de condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. (BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 27)

Para identificar a opinião dos professores quanto ao direito à educação, foi questionado se eles consideram que o público da EJA teve seu direito à educação violado. Conforme gráfico abaixo, do total de 12 docentes, nove professores (75%) acreditam que sim e justificam sua opinião declarando que “A interrupção da vida escolar em idade apropriada fere o direito básico da educação, sendo, portanto uma violação. Por razões outras, não puderam ou não quiseram frequentar a escola.”

(P3), “Trabalho demais, filhos, distância, entre outros.” (P10) e “Devido à falta de políticas públicas” (P12).

TABELA 2: Direito à educação

Opinião dos professores	Quantidade	Percentual
Professores que concordam que o público da EJA teve seu direito à educação violado	9	75%
Professores que discordam que o público da EJA teve seu direito à educação violado	3	25%

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

GRÁFICO 1: Direito à educação

Na sua opinião o público da EJA teve seu direito à educação violado?



Sim	9	75%
Não	3	25%

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Entre aqueles que consideram não ter havido violação do direito à educação, a justificativa para a opinião foi “Depende. Atualmente temos muitos jovens que procuram a EJA. Cada um teve seus motivos para desistir de estudar, mas não vejo como violado. Para pessoas mais velhas talvez, pela falta de escolas e colégios de fácil acesso para estudar.” (P2). O professor P11 declarou que “[...] grande parte deixou de estudar temporariamente por problemas particulares ou falta de maturidade emocional”.

Nas afirmações dos professores que discordam da violação do direito à educação está explícita sua experiência com os sujeitos da EJA, pois os próprios jovens, adultos e idosos justificam o fato de terem interrompido os estudos com os argumentos apresentados, que também são reais, mas possuem um processo político e social implícito. Como afirma Fernandes, “[...] estudos analisam a evasão escolar e o fracasso escolar como consequência social e não como condição individual” (FERNANDES, 2013, p. 5).

Na opinião da coordenadora, o público da EJA teve seu direito à educação violado e justifica sua opinião afirmando que “a EJA do estado por exemplo viola o direito dos alunos de frequentarem as aulas fazendo avaliações em um dia marcado

e certificando-os, sem as devidas explicações e o direito do contato com o professor”. A fala da CO traz um outro elemento à questão da violação do direito à educação: a qualidade do ensino e o tipo de atendimento prestado ao público da EJAI.

Conforme expressam Gadotti e Romão,

A EJA não deve ser uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configuram os cursos acelerados nos moldes do que tem sido o ensino supletivo. Deve, sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 143).

Retomando a opinião dos professores sobre o fato do público da EJAI ser composto por pessoas que tiveram seu direito à educação violado, é possível verificar que ainda que o acesso à Educação Básica tenha sido legalmente universalizado, a permanência dos sujeitos no exercício desse direito não está garantida, mesmo antes da ampliação dos anos de obrigatoriedade:

A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do Ensino Fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o Ensino Médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. [...] o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos Ensinos Fundamental e Médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa (SOARES, 2002, p. 30).

Diante desse panorama, ao analisar os comentários dos docentes quando questionados sobre a relação entre a EJAI e a educação permanente, identifica-se a presença da educação permanente tanto na condição da própria escolarização quanto na educação não-formal, pois os professores justificam a relação que atribuem entre EJAI e educação permanente “pela vivência, pelas experiências que os educandos trazem consigo” (P12); indicando que “se a educação permanente ocorre em diferentes âmbitos, a EJA é um campo da educação permanente” (P7), e ainda que “a educação é embutida nas diferentes relações com o meio social e a compreensão das diferentes histórias, vivências e realidades” (P8).

Tais afirmações sinalizam parte da concepção dos docentes sobre educação permanente, sendo que 11 professores (91,7%) consideram que é um direito de aprendizagem ao longo da vida; quatro docentes (33,3%) acreditam que é sinônimo de Educação de Jovens e Adultos; um professor (8,3%) afirma que ocorre após a

conclusão da Educação Básica e nenhum dos professores concebe a educação permanente como uma ação restrita à educação continuada, conforme quadro a seguir.

TABELA 3: Educação permanente

Opinião dos professores com relação à educação permanente

Opinião dos professores com relação à educação permanente	Nº de professores	Percentual
Está restrita à educação continuada	0	0%
É sinônimo de Educação de Jovens e Adultos	4	33,3%
É um direito de aprendizagem ao longo da vida	11	91,7%
Ocorre após a conclusão da Educação Básica	1	8,3%

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Esses resultados demonstram que 11 professores reconhecem a educação permanente como um direito e acreditam na relação da mesma com a EJAI. E ao mesmo tempo houve um apontamento indicando que a Educação Básica não compõe a educação permanente, o que traz a evidência de que, conforme explicitado anteriormente, a concepção mais frequente da educação permanente é a de uma forma de aprendizagem informal ou não-formal, como se fosse um adendo e não uma concepção ampla que integra as diversas esferas da formação humana, como defende Pinto:

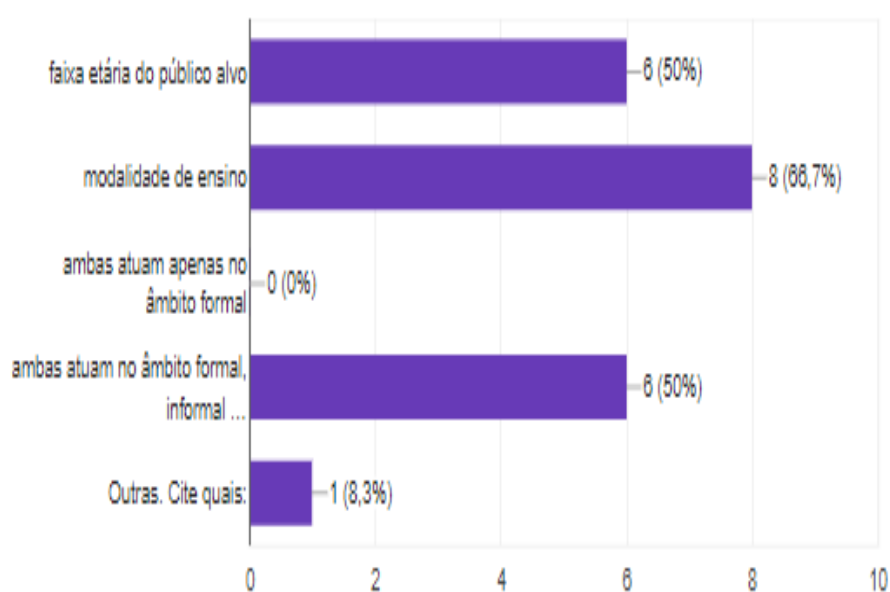
A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (PINTO, 1987, p. 49).

Ainda tratando da relação entre a educação permanente e a EJAI, os principais pontos de convergência indicados pelos professores como elos entre ambas são faixa etária do público, caracterização por atuar nas abordagens educacionais nos âmbitos formal, não-formal e informal, segundo percentuais expressos no gráfico a seguir.

TABELA 4: Relação entre educação permanente e EJA

Fatores que relacionam educação permanente e EJA	Nº de professores	Percentual
Faixa etária do público alvo	6	50%
Modalidade de ensino	8	66,7%
Ambas atuam no âmbito formal, informal e não formal	6	50%
Outras. Cite quais:	1	8,3%
Ambas atuam apenas no âmbito formal	0	0%

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

GRÁFICO 2: Relação entre educação permanente e EJA

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Ao citar outros pontos de convergência, o professor P7 afirma que a educação permanente pode ser relacionada à EJA como formação continuada. Nesse sentido, entre as questões da pesquisa estava a formação continuada dos professores, que, segundo a coordenadora (CO) é desenvolvida pela instituição de forma sistemática por meio de semana pedagógica, reuniões pedagógicas, cursos por videoconferência, entre outras modalidades.

Porém, ao ser questionada se a educação permanente foi abordada entre as temáticas desenvolvidas nas ações de formação continuada dos professores, a coordenadora apontou que esta temática não é pauta no desenvolvimento da equipe docente. Isso indica que mesmo estando inseridos em um processo de educação permanente, tanto em sala de aula quanto fora dela, a equipe pedagógica e docente

não possui condições de se reconhecer nesse processo, em um movimento descrito por Pinto da seguinte forma:

A preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos. É um fato humano que se produz pelo encontro de consciências livres, a dos educadores entre si e os destes com os educandos (PINTO, 1987, p. 48).

Assim, os dados analisados até aqui refletem porque não existem políticas educacionais específicas para a educação permanente, pois se trata de uma abordagem não reconhecida, parecendo ser indiferente para o 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 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).

Por isso, a complexidade de tratar do direito à educação não está no seu reconhecimento como tal, ainda que por muitos anos a luta tenha sido para garantir o estabelecimento da educação como direito, mas ao ser proclamada e assegurada legalmente como direito não existirem condições de execução de tal direito, que acabará por ser um paliativo para as demandas sociais mais básicas de dignidade humana:

La extensa instalación e producción en torno a las políticas educativas y las denominadas “reformas”, educativas, escolares, pedagógicas, han estado em cuestión, prácticamente desde el mismo origen de la regulación de los sistemas educativos, al menos en América Latina. Donde se involucran instancias de gobierno público, aunque también desde lo privado, se tientan de agregar em sus discursos alguna expresión sobre cambio, novedad, innovación, reforma, adecuación, revolución, transformación, modernización o términos equivalentes. [...] Cuando las políticas educativas contemporáneas están acicateadas por la inmediatez, este sentido común dispara construcciones discursivas que hacen creer en el progreso (GABRIEL ASPRELLA, 2013, p. 91-92).

Como exposto, tanto os direitos quanto as políticas educacionais, quando não fundamentados em ações efetivas, tanto no nível macro representado pelo Estado e

a sociedade civil até o cotidiano onde as ações educativas acontecem, acabam tornando-se 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, mas na busca de alternativas para mudar o que não está sendo cumprido, manter e/ou aprimorar as ações bem-sucedidas.:

Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso que também não me parece possível nem aceitável a posição ingênua, ou pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (FREIRE, 1996, p. 77).

Portanto, ao pesquisar as relações entre as políticas educacionais para a EJA e a educação permanente por meio do aporte teórico e da pesquisa de campo, 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 EJA não possui políticas educacionais suficientes para cumprir a missão de promover a Educação Básica obrigatória para todos.

3.2. A relação entre as políticas educacionais para EJA e a educação permanente

A relação entre a EJA e a educação permanente extrapola as políticas educacionais, pois ambas chegam a ter vínculos em sua concepção pela amplitude dos elementos que contemplam: a EJA 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 (“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” – BONETI, 2011, p. 18), é possível verificar que mais que os pontos convergentes indicados, como o perfil do público e características conceituais, as políticas para EJA 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, este processo ocorre porque “o mercado passa a ser o gerenciador do Estado, inclusive da vida de todos” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 39).

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

Assim, como o problema desse estudo é justamente identificar as relações entre as políticas educacionais da EJA e a educação permanente, com foco na garantia da educação como direito humano e constitucional, ao abordar o âmbito do direito à educação as informações prestadas pelos participantes da pesquisa indicam que é correto considerar a educação permanente como direito constitucional e humano no contexto brasileiro, sendo que 10 professores (83,3%) concordam com essa afirmação e 2 professores (16,7%) concordam parcialmente, indicando que a educação permanente só pode ser considerada direito se ofertada formalmente. A coordenação pedagógica também reconhece a educação permanente como direito.

Destaca-se que nenhum dos participantes negou o fato de a educação permanente se constituir como direito, o que é coerente com as afirmações que eles mesmos fizeram acerca da concepção de educação permanente e sua relação com a EJA. Quando questionados sobre a importância da implementação de políticas educacionais que garantam a efetividade da modalidade em que atuam como docentes, muitas respostas trouxeram menções, mesmo que indiretas, à educação permanente, como a fala do professor P12 afirmando que “a importância é garantir o acesso à educação formal e permanente” ou do professor P3 defendendo que “toda

política voltada para a efetividade da educação é importante, pois elas viabilizam o acesso e a permanência dos jovens e adultos”.

Assim,

Apesar de a Constituição de 1988 consagrar o ideal da expansão das políticas públicas sociais, o nosso país não conseguiu implantar ainda um Estado de bem-estar social, pois tais políticas, sobretudo as voltadas para a educação, se mostram ineficientes para dar conta das necessidades da população de baixa renda, tanto em termos de qualidade quanto dignidade de vida desses cidadãos brasileiros. (BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 57)

Ressalta-se aqui que, para tratar da relação entre as políticas educacionais para EJA e a educação permanente, a proposta não é abordar todas as políticas educacionais existentes, mas analisar aquelas políticas nacionais vigentes e reconhecidas pelo público pesquisado, que neste caso foram 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).

De todas as políticas educacionais para EJA mencionadas, a mais citada pelos professores foi o Plano Nacional de Educação, conforme tabela abaixo, seguida do Proeja e do Programa Brasil Alfabetizado. Os dados apresentam um fator representativo: a política mais conhecida pelos professores é justamente aquela que não trata especificamente da EJA, mas do sistema educacional brasileiro como um todo.

TABELA 5: Políticas relacionadas à EJA

Políticas relacionadas à EJA	Nº de professores	Percentual
Programa Brasil Alfabetizado / Paraná Alfabetizado	4	36.4%
PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos	0	0%
Educação em Prisões	3	27.3%
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)	6	54.5%
Plano Nacional de Educação	8	72.7%

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

Ainda nesse sentido, observa-se que para os professores da EJA, que são os sujeitos mais próximos da modalidade de ensino e que exercem justamente um papel mediador entre as políticas e a prática, as políticas educacionais para a EJA

ainda não foram plenamente identificadas como relevantes no campo da Educação Básica, pois os mesmos não conhecem ou identificam a maioria das políticas específicas para EJA.

Para superar tal condição é necessário, conforme indica Soares, que a EJA seja “um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos Ensinos Fundamental e Médio e consequente ao direito público subjetivo” (SOARES, 2002, p. 109).

Assim, ao abordar a importância que atribuem à implementação de políticas educacionais que garantam a efetividade da Educação de Jovens e Adultos, os professores evidenciaram a importância do papel de tais políticas indicando que devem “oportunizar educação para todos” (P10); “garantir o acesso à educação formal e permanente” (P7) e “possibilitar a troca de conhecimento e o desenvolvimento tanto da sociedade quanto pessoal” (P1).

Nas declarações dos professores estão implícitos muitos dos pontos defendidos neste estudo, como a questão do direito à educação para todos, o reconhecimento da importância do ensino formal sem que a educação esteja restrita a este formato e a concepção de uma formação humana integral que envolva os aspectos individuais e coletivos, o que também é evidenciado na afirmação de um professor quando declara que “[...] é de extrema importância que a sociedade pautar políticas educacionais que promovam a Educação de Jovens e Adultos. Com isso, é fomentada a cidadania, o acesso a direitos básicos, e maiores perspectivas de vida.” (P5)

A fala deste professor corrobora o pensamento de Boneti acerca do estabelecimento de políticas públicas:

O caráter de uma política pública, isto é, o tipo de intervenção do Estado na realidade social, o tipo de impacto que ela provoca nessa realidade, os benefícios que ela produz e a quem ela beneficia, é construído durante o total da sua trajetória, desde o momento de sua elaboração até a sua operacionalização, assumindo importância decisiva na formação desse caráter a correlação de forças sociais envolvidas. [...] Isso significa dizer que não se trata de pensar as políticas públicas sob uma óptica dicotômica da sua horizontalidade ou da sua verticalidade, dependendo da participação ou não da população na sua elaboração e operacionalização, como analisam alguns pensadores (BONETI, 2011, p.97-98).

Diante do exposto, cabe mencionar que instâncias como os Fóruns EJA e as Conferências Internacionais de Educação de Adultos – (CONFINTEA) têm se configurado como espaços de fortalecimento das políticas e práticas educacionais

da EJAI e, indiretamente, da educação permanente. Prova disso está na pauta de discussões da última Confinteia, realizada em 2016, no Brasil.

O Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – Confinteia Brasil + 6 reúne, no mesmo evento, o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida, a Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém e a Reunião de Órgãos de Cooperação Técnica Internacionais, caracterizando-se como uma importante estratégia para trazer a educação (formal e não-formal) de jovens e adultos para a agenda nacional (BRASIL, 2016, p. 8).

A temática central do evento foi a educação ao longo da vida, problematizada a partir dos seguintes eixos: aspectos contemporâneos da educação ao longo da vida e educação ao longo da vida e suas perspectivas. E, mesmo com as contradições presentes nesses espaços que agrupam interesses nacionais e internacionais, está é uma das instâncias mais representativas no âmbito das discussões sobre educação de adultos, envolvendo tanto a EJAI quanto a educação permanente, confirmando a relação sempre existente entre a modalidade de ensino e a concepção de educação abordadas no presente estudo.

Portanto, tratar da relação entre as políticas educacionais para EJAI e a educação permanente envolve um conjunto de outras relações que as aproximam tanto nos aspectos limitantes, como o descaso, quanto nas perspectivas que as características evidenciadas na EJAI e na educação permanente podem oportunizar ao instigar uma educação com concepção ampliada em seus diferentes âmbitos, desde o formato, passando pelo contexto e, principalmente, pela vida dos sujeitos.

3.2.1. EJAI, educação permanente e o Plano Nacional de Educação

Considerando a relevância que os participantes da pesquisa deram ao Plano Nacional de Educação quando reconheceram como principal política educacional ligada a EJAI, conforme gráfico abaixo, torna-se necessário aprofundar o processo de estabelecimento e constituição do PNE para compreender em que medida essa política aborda a EJAI, a educação permanente e o próprio direito à educação.

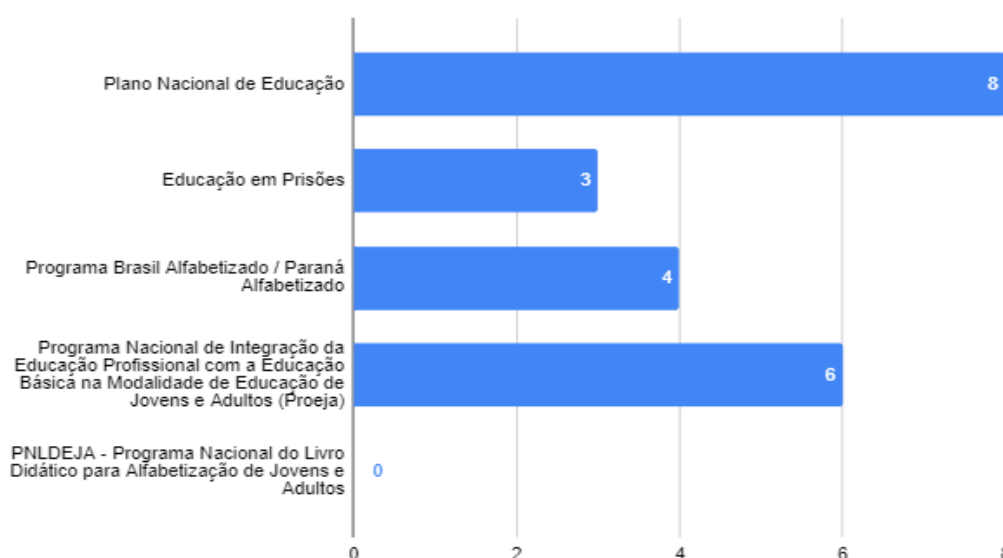
TABELA 6: Políticas educacionais reconhecidas pelos professores

Políticas reconhecidas pelos professores	Nº de professores	Percentual
Programa Brasil Alfabetizado / Paraná Alfabetizado	4	36.4%
PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos	0	0%

Educação em Prisões	3	27.3%
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)	6	54.5%
Plano Nacional de Educação	8	72.7%

Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

GRÁFICO 3: Políticas educacionais reconhecidas pelos professores



Fonte: dados elaborados a partir dos questionários.

O PNE caracteriza-se como uma política nacional estabelecida no artigo 214 da atual Constituição Brasileira de 1988, mas que teve sua primeira menção justamente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que entre outras questões promulgaram a ideia de um Sistema Nacional de Ensino.

Dessa forma, no artigo 150 da Constituição de 1934 já houve a indicação do estabelecimento de um Plano Nacional de Educação, com base nos ideais defendidos pelo Manifesto da Escola Nova, definia que a União deveria:

[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País (BRASIL, 1934).

Mas, foi em 1962 que o primeiro PNE foi sistematizado, após o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/1961, que também prescrevia a necessidade da elaboração do PNE. Composto por metas qualitativas e quantitativas a serem atingidas em oito anos, como: o investimento mínimo de 12% dos impostos arrecadados pela União fossem destinados para a educação, universalização do ensino primário para a população

escolar de 7 a 11 anos de idade, ampliação de 30% das matrículas do ensino médio e expansão do ensino superior.

Entretanto como indica Ghiraldelli Junior o PNE não tinha força de lei e sofreu profundas adaptações no período ditatorial:

Em 1962, portanto já na época de vigência da primeira LDB, a Lei n. 4.024/1961, o Ministério da Educação e Cultura propôs o primeiro Plano Nacional de Educação, sob a aprovação do que era, então, o Conselho Federal de Educação (extinto no governo de Itamar Franco, em 1994, e substituído depois pelo Conselho Nacional de Educação, referendado pela LDB atual). Tal plano não tinha força de Lei. Além disso, foi várias vezes modificado durante a Ditadura Militar. (GHIRALDELLI JR, 2015, p. 253)

Assim, as discussões sobre o estabelecimento de um novo Plano Nacional de Educação, ocorreram somente após a redemocratização do país a partir da Carta Magna de 1988 e da LDBEN 9.394/96. Logo, uma nova edição do PNE foi enviada ao Congresso Nacional em 1998, tendo sido sancionado como Lei n. 10.172/ 2001 apenas em 2001, com vigência decenal.

Nesse primeiro plano após a redemocratização do Estado brasileiro, foram estabelecidas 26 metas e objetivos relacionadas à EJAI, que tiveram como principal foco a erradicação do analfabetismo, mas também consideraram a necessidade de promover ações que não ficassem limitadas ao processo de alfabetização, proporcionando a continuidade dos estudos.

Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros, tanto no que diz respeito às regiões político-administrativas, como no que se refere ao corte urbano/rural. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural. Cabe, por fim, considerar que o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio. (BRASIL, 2001)

Assim, ainda que o PNE não seja uma política específica da EJAI, ao reconhecê-lo os professores inserem uma discussão muito mais profunda do que um documento vigente no contexto educacional contemporâneo, eles retomam esse processo histórico que foi iniciado a partir de uma nova maneira de pensar a educação, indicando a importância de que a educação seja desenvolvida de forma integrada e coletiva.

Isso é expresso na fala do professor P12 que ao responder a questão sobre a necessidade de implementar políticas educacionais específicas para promover a educação permanente enquanto direito humano e profissional, afirma que é necessário a “Participação e elaboração dos planos de ações no âmbito federal, estadual, municipal e participando dos conselhos escolares.”

Nesse sentido, o atual PNE aprovado em 2014, Lei n. 13.005/2014, foi discutido por meio de Fóruns Estaduais, Municipais que culminaram na Conferência Nacional de Educação (CONAE) que condensou as contribuições das diversas instâncias envolvidas e promoveu a votação do documento final.

Nas metas do PNE vigente, a EJAI continua tendo como um dos principais objetivos a redução dos índices de analfabetismo e não existe menção à educação permanente. Sendo que das 20 metas do PNE, três tratam diretamente da educação de jovens, adultos e idosos, a saber:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014)

Tal cenário demonstra que a negação do direito à educação, que é um problema histórico no Brasil, permanece mesmo com todas as ações desenvolvidas e políticas educacionais implementadas. Por outro lado, existe um avanço no sentido de serem pautadas metas e estratégias para superação desse quadro, considerando inclusive ações articuladas com a educação profissional, ações extensivas, formação continuada e as necessidades dos idosos, como a valorização das experiências de vida, abordagem de temas sobre envelhecimento, promoção de atividade recreativas, culturais e esportivas.

Isto exposto, é possível compreender os fatores que fundamentam a ausência de discussões sobre uma concepção de educação permanente, humana e integral, pois mesmo num espaço de amplo debate sobre a educação nacional,

existem as discussões parecem estar restritas a distribuição do orçamento para os diferentes níveis de ensino, inserindo pautas de diferentes segmentos sociais, tratando dos recorrentes problemas, mas sem abordar a possibilidade de uma outra dimensão ou concepção de educação.

3.3. Políticas educacionais específicas para educação permanente enquanto direito humano e constitucional: limites e possibilidades

Os dados obtidos e a pesquisa bibliográfica demonstraram que são praticamente inexistentes as políticas educacionais específicas para a promoção da educação permanente enquanto direito, o que possibilita inferir que pelo menos duas condições básicas geram esse contexto.

A primeira é que a educação permanente não possui um espaço próprio na educação, talvez justamente por sua característica abrangente de envolver a educação formal, não-formal e informal, acabando por fazer parte de todos os níveis e modalidades de ensino, muitas vezes não sendo conhecida e nem reconhecida por nenhum.

E a outra condição é a diversidade de concepções envolvendo a educação permanente, que historicamente sofreu uma série de adequações, geralmente direcionadas por interesses políticos e econômicos, como indica Licínio Lima no documento da Confitea + 6:

Mesmo onde sobreviveu do ponto de vista terminológico, a educação permanente ou ao longo da vida foi sujeita a um profundo processo de resignificação, abandonando seus ideais críticos e de transformação, e até mesmo uma boa parte de seus compromissos social-democratas quanto à igualdade de oportunidades e a uma concepção não elitista de educação, desenvolvidos no contexto de democracias capitalistas liberais que, historicamente, consagraram um papel de intervenção para o Estado na educação pública. (BRASIL, 2016, p. 17)

Por outro lado, ao analisar as possibilidades da educação permanente é possível identificar que nos aspectos convergentes com a EJAII ela pode agregar as funções atribuídas a essa modalidade de ensino, pois em suas diversas formas de ocorrência (formal, não-formal e informal) acaba cumprindo a missão de reparar, equalizar ou qualificar.

Embora em muitos contextos e até mesmo em alguns comentários dos participantes da pesquisa de campo a educação permanente seja colocada à margem do processo educacional formal ou como um tipo de educação irrelevante

para a sociedade, a concepção de formação humana contemplada pela educação permanente traz uma dimensão que nas palavras de Freire (1992) poderia ser chamada de *esperança*, enquanto poder para transformar a realidade, e nas palavras de Furter (1976) ser denominada *utopia*. Ao tratar desta concepção, este estudo defende uma perspectiva educacional múltipla e integral que dê conta dos âmbitos antropológico, filosófico, social, histórico e, sobretudo, humano da vida dos sujeitos.

É por isso que se toma como fundamento metodológico deste estudo a teoria crítica, em razão da visão defendida pela Escola de Frankfurt, quando estabelece uma perspectiva interdisciplinar para a compreensão dos fenômenos sociais, e mais especificamente por Adorno quando afirma que

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusteã people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995, p. 143-44).

Somado a tal cenário, que expressa a complexidade da temática, existe o fato de a educação permanente não ser comumente discutida no meio escolar, como apontou a coordenadora da instituição afirmando nunca ter pautado a educação permanente nas ações de formação continuada dos professores.

Ainda assim, ao serem questionados sobre a existência de políticas educacionais que assegurem a educação permanente enquanto direito humano e constitucional, oito (66,7%) docentes afirmaram que acreditam que elas existem, mas eles não as conhecem, e quatro professores (33,3%) afirmaram conhecer e indicaram como políticas educacionais para promoção da educação permanente o Plano Nacional de Educação, a Lei 9.394/1996 (LDBEN), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Municipal.

A fala de um professor sintetiza as demais políticas mencionadas: o docente justifica sua resposta citando “as políticas educacionais que promovem a EJA, o Pronatec, cursos técnicos, Prouni, formação profissional, debates públicos, teatro público, museu, casas de cultura” (P5).

Em certa medida, as políticas educacionais apontadas pelos docentes realmente promovem a educação permanente, porém não enquanto direito contínuo de aprendizado durante toda a vida. Isso porque existe uma fragmentação, como se a educação estivesse restrita ao cumprimento de etapas, níveis de ensino ou obtenção de certificados.

A educação também é esse processo de escolarização formal e qualificação profissional, mas não é somente isso – ela permeia todos os contextos e momentos da vida do ser humano, enquanto as políticas educacionais citadas se restringem a assegurar o mínimo, que é determinado tanto pelas bases legais estabelecidas quanto pelas condições sociais e econômicas dos sujeitos. Mas,

Com isso, não se quer reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento como se dá no mundo da cultura, do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos (COSTA; MACHADO, 2017, p. 57).

Não existe um processo de conscientização e muito menos ações que desenvolvam essa concepção de educação para a cidadania, a emancipação, a autonomia, em que os sujeitos decidam se querem aprender de acordo com seus próprios interesses e não somente com base nos interesses impostos pela estrutura social vigente.

Aqui se percebe outro fator além do já conhecido direito descrito, mas muitas vezes não efetivado: a finalidade da educação. A Constituição Federal de 1988 assegura, no seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e deve ser desenvolvida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ocorre que, ao serem restritas a cumprir apenas o que é obrigação, as políticas educacionais implementadas atendem parcialmente à finalidade constitucional prevista para a educação, focando-se em parte no exercício da cidadania, aprofundando as questões relativas à qualificação para o trabalho, mas ficando em débito com o pleno desenvolvimento da pessoa. Será que concluir a Educação Básica obrigatória é o suficiente para o pleno desenvolvimento dos sujeitos?

Ainda nesse sentido, reportando-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que no inciso 2 do seu artigo 26 assegura que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem”, não há dúvida sobre a importância de fomentar as discussões em defesa da educação permanente enquanto direito e, como tal, ela deve ser pautada pela elaboração e implementação das políticas educacionais, pois dessa maneira ela poderá ser reivindicada e efetivamente integrar o contexto educacional brasileiro, representando a perspectiva de uma nova dimensão de educação:

As políticas públicas fazem correspondência às orientações e disposições do governo, através das mais diversas decisões nas esferas sociais, influenciando a população direta ou indiretamente, nos âmbitos pessoais, profissionais e também educacionais. Estabelecem-se leis, diretrizes, planos, resoluções, estatutos e demais decisões provenientes do poder público (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2013, p. 4).

Ao considerar a educação permanente com tal amplitude, talvez possa parecer preciosismo a defesa de políticas educacionais específicas para o desenvolvimento dessa concepção de educação. Porém, justamente como apontado, esta é uma concepção de educação que precisa ser defendida, pois vai muito além dos limites etários, econômicos, sociais, abrangendo tanto os indivíduos atendidos pelo ensino regular quanto aqueles que passam por uma educação continuada não-formal ou informal e até aqueles excluídos ou marginalizados, como os idosos, conforme aponta Oliveira:

Ao mesmo tempo em que a ciência desenvolve instrumentos capazes de prolongar biologicamente a vida do homem, oferecendo-lhe recursos tecnológicos, de proteção e segurança, a sociedade desestimula a participação da população idosa nos processos socioeconômicos e culturais de produção, decisão e integração social (OLIVEIRA, 1999, p. 159).

Tal consideração indica um dos fatores pelos quais se identificou esse ocultamento e falta de interesse pela educação permanente e o porquê de sua aproximação com a EJA, pois uma característica desta concepção é considerar os diversos sujeitos, formas e contextos em que o ser humano possa ensinar e aprender, uma vez que basta estar vivo para aprender.

Entretanto, ocorre uma marginalização não apenas dos sujeitos, como se dá com os idosos, mas também de diferentes formas de educar, menosprezando os espaços e formatos educacionais que não sirvam aos interesses socioeconômicos vigentes:

Cuando se habla de la “cultura popular”, em general se le opone la “cultura erudita”, como se fuera posible existir solo una oposición em la miríada de conocimientos que emergen em el universo de variadas clases sociales, cada una com su respectiva visión de mundo (ROMÃO, 2013, p. 505).

Partindo desse contexto, é possível encontrar na EJAI o espaço que pode proporcionar o ponto de partida para promover discussões e reflexões acerca da educação permanente como formação humana integral ao longo da vida em diferentes formatos e contextos, superando os equívocos vigentes, que a reduzem a uma aprendizagem continuada voltada para o mercado de trabalho e, portanto, limitada a uma parcela da população.

Ao mesmo tempo em que confirma que a educação não é pensada para todos, pois se configura como uma espécie de “plano B” ou “escola da segunda chance”, como afirma Carrano (2007, p. 1), a EJAI também possibilita pensar outro formato de educação, pois, como afirmam Gadotti e Romão,

O conceito de EJA (Educação de Jovens e Adultos) amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto dos problemas coletivos e da construção da cidadania (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 141).

Assim, os pontos de convergência entre a educação permanente e a EJAI representam a possibilidade de defender o direito de outra concepção de educação, composta por uma estrutura que garanta o “pleno desenvolvimento da pessoa”, como indica a Constituição Federal de 1988, e que contenha políticas educativas que promovam verdadeiramente a universalização da educação e não somente do acesso à escolarização.

Nesse sentido, todos os professores e a coordenação pedagógica afirmaram acreditar na importância da implementação de políticas educacionais específicas para educação permanente, defendendo seu posicionamento com afirmações como a deste professor: “no sentido de permitir que o ser humano e seus coletivos possam ter acesso e garantir acesso para além da educação familiar, ampliando as possibilidades de ver o mundo” (P7)

Outro professor apresentou uma reflexão, afirmando que:

[...] a educação permanente/contínua ocorre independente do Estado. Quando o pai ensina o filho – de forma assimétrica – a fazer uma instalação elétrica básica (trocar tomadas, disjuntor, suporte da lâmpada, resistência do chuveiro) está ocorrendo um processo de educação permanente. Tal conhecimento, ao ser posto em prática, requer conhecimento e produz conhecimento. Contudo, para que ocorra uma socialização de

conhecimento é preciso a promoção de políticas públicas acerca da arte, do debate político e social, da abstração matemática etc (P5).

Sabe-se que existem desafios políticos, sociais e econômicos, e por isso a proposta não é desconsiderar tudo que está posto para construir políticas educacionais que garantam a educação permanente como direito humano e constitucional, mas sim retirar a educação permanente da obscuridade e tratá-la, em uma concepção mais ampla, como parte de todas as formas e contextos educacionais ou, no seu sentido relacionado ao mundo do trabalho, como aprendizagem ao longo da vida e, no final, não contemplá-la em espaço algum.

Daí a importância da defesa da educação permanente como direito humano e constitucional, pois ainda que se tenha como ponto de partida as políticas educacionais existentes no ensino regular ou na educação formal para fomentar seu desenvolvimento, só será possível alcançar os objetivos pelos quais se estabeleceu o direito à educação como formação básica obrigatória se forem instituídas ações que ampliem a educação para além da escolarização.

Barcelos e Dantas assim consideram:

Ora, se aprender é um movimento de seres inacabados, diante do mundo, forma como nos humanizamos e avançamos em nosso processo de ser mais, de vir a ser, ele é um processo que existe para a humanidade muito antes da constituição da escola, porque sinergicamente integrado à ordem de viver/sobreviver em tempos imemoriais. O que chamamos de *aprender por toda vida*, considerando que, enquanto estamos vivos, aprendemos. Porque esse movimento antecede a escola não há como manter a ideia de que há duas possibilidades dissociadas, na sociedade contemporânea, para processos de aprender: na escola e fora dela (BARCELOS; DANTAS, 2015, p. 18).

Ainda como possibilidade de inserir a educação permanente no contexto das políticas educacionais está o Plano Nacional de Educação, uma política nacional que mesmo sofrendo as interferências de uma rede social, política e econômica num movimento complexo, apresenta-se como um espaço democrático de construção e debate acerca do cenário educacional brasileiro o que indica a perspectiva de abordar no contexto das discussões acerca da universalização da educação uma outra concepção de educação.

Além disso, cabe ressaltar que nesse processo de identificar, relacionar e acompanhar as políticas educacionais para educação permanente a partir da EJA e da educação popular - também inserida nesse contexto como ficou evidenciado, torna-se necessário superar a própria concepção do fundamento, dos autores e dos

executores das políticas, por meio da superação dos equívocos que delimitam a formulação das políticas educacionais sob condições lineares e restritas ao Estado, como aponta Gomes,

Ao estudo das políticas públicas que considere sua natureza complexa e múltipla, faz-se necessário romper com a lógica científica que as tomam em sentido linear e sequencial, caracterizada, muitas vezes, mas não somente, pela terminologia fixista *formulação, implementação, resultados e avaliação*. Esse pressuposto atribui, implícita ou explicitamente, uma racionalidade temporal ao processo analítico interpretativo que não encontra ressonância empírica nas práticas discursivas das políticas públicas, particularmente, as do campo de educação. Além disso, atribui à esfera Estatal a condição central de agência de formulação de políticas, e aos demais sujeitos sociais, tomados coletiva ou individualmente, a condição de implementadores e beneficiários das políticas públicas e, os reconhecem, com benevolência, como membros da sociedade civil que contribuem com o processo de formulação das políticas (GOMES, 2011, p. 29).

Talvez, a visão equivocada acerca da formulação e execução das políticas educacionais seja um dos pontos que têm restringido a defesa dos direitos básicos como a educação e, que em certa medida, exprimem um círculo vicioso de garantia do direito à educação com foco apenas nos níveis obrigatórios. Como considera Ribeiro:

Existe uma vasta literatura sobre a luta que pais realizaram e realizam para garantir escola para seus filhos. No entanto, quando se trata de reivindicarem acesso para eles próprios isso não acontece, pelo menos não com a mesma intensidade. Não é comum registrarmos ações coletivas ou mesmo movimentos sociais da população jovem e adulta, parte dela no papel de pais, lutando pela garantia do seu próprio direito à educação (RIBEIRO, 2005, p. 209).

Essa afirmação traz importantes reflexões sobre o direito à educação por parte daqueles que não se consideram como sujeitos desse direito, seja pela condição social e/ou principalmente pela faixa etária. Tal condição é fruto dos paradigmas já indicados que limitam o direito à educação, a escolarização obrigatória na faixa etária dita própria.

Nesse sentido, Arroyo acrescenta:

Não tem sido frequente vincular EJA com direitos humanos, nem com direito à educação. Por décadas, esse direito se esgotava aos 14 anos; logo, ainda que não escolarizados depois dessa idade, perdiam o direito à educação. A EJA seria um tempo de não direito, uma campanha, uma ação benevolente (ARROYO, 2017, p.105).

Por fim, para alcançar tal dimensão de educação é necessário superar a desvalorização das ações educacionais que acontecem em diferentes contextos e formatos, e em todos os momentos da vida dos sujeitos, independentemente de

suas condições físicas, materiais e sociais. E, tendo em vista que o conhecimento científico e formal é fundamental para o desenvolvimento humano e social, mas não exclusivo, pois se assim fosse também cumpriria o papel de ser excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, parece ultrapassado defender o direito à educação, mas o fato é que, na sociedade do conhecimento, o que se tem difundido são informações, geralmente do senso comum, e não o conhecimento enquanto legado histórico construído ao longo dos séculos pela humanidade. Por isso, como 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.”

Assim,

Para que o saber historicamente acumulado seja socializado de maneira sistemática e repassado aos indivíduos em uma dada sociedade, existem as instituições responsáveis por tal tarefa: as escolas. Com isso, não se considera que a escola seja o único lugar onde a educação ocorre, e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é sua única prática e o professor não é o seu único praticante. Se assim fosse encarada, seria uma visão unilateral e reducionista, incompatível com a rede de processos educativos com os quais se defrontam os indivíduos no cotidiano atual (OLIVEIRA, 1999, p. 234).

Por isso, 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 se evidencia 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:

A Constituição de 1988 representou algumas conquistas legais para o campo das políticas públicas, entre as quais a educação. O Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária. Esse preceito constitucional contribuiu para consolidar as iniciativas então existentes no âmbito da EJA, assumidas por administrações populares e para reforçar a necessidade de os governos assumirem como dever do Estado (RIBEIRO, 2005, p. 203).

Tal situação tolhe as condições para que esses sujeitos 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 EJA e a educação permanente, não somente como modalidade de ensino e como concepção de educação, mas 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 EJA representa justamente os sujeitos que foram excluídos ou não tiveram acesso à educação formal regular e, fortalecendo a EJA, 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, 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. Desse modo, é preciso considerar que:

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do *pleno desenvolvimento do educando* (SOARES, 2002, p. 129-130).

Tal afirmação contribui para o entendimento de que, mesmo com seus limites, a EJA representa a possibilidade da defesa da educação permanente como direito, atuando como uma plataforma em que as discussões acerca de outro formato ou concepção de educação, muito mais amplo, flexível e acessível, possa ser desenvolvido.

Acrescenta-se nesse contexto, o fato dos idosos não estarem contemplados nas políticas educacionais, a não ser aqueles que não concluíram a Educação Básica em idade dita apropriada, parece que os demais não teriam direito de continuar aprendendo. Talvez pelo fato de não estarem mais no mercado de trabalho ou por estarem imersos no absurdo paradigma de que idosos não têm mais nada para aprender ou ainda que tenham baixa expectativa de vida limitaria tal condição, o que retoma de certa forma a polêmica levantada pelo senador Darcy Ribeiro ao tratar a questão do analfabetismo,

“Todos sabem”, dizia o senador Darcy Ribeiro em 1977, “que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população”. E daí ele conclui que erradicação do analfabetismo – ou erradicação dos analfabetos - é questão de uma não demorada espera, porque os “mais velhos e mais pobres [...] pessoal que vive pouco, porque come pouco”, logo morrerá. Estancando-se a fonte do analfabetismo, isto é, alfabetizando todas as crianças na idade própria, o sacrifício de algumas gerações (de mais velhos e mais pobres) criará um país, “aí pelo ano 2000”, asséptico de analfabetos e de pobres (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 58).

Infelizmente, resquícios dessa lógica rondam a convenção social acerca do papel do idoso, menosprezando as potencialidades dessa camada da população, como indica Oliveira (1999, p. 62) “a tendência no Brasil é valorizar aquilo que é novo e desprezar que é velho. A própria educação faz o *velho* se sentir objeto fora de uso”.

Por isso, é que se faz necessário defender a educação como direito humano, pois ao estar fora da faixa etária que garante o direito constitucional à educação obrigatória, ou não compor mais a população ativa no mercado de trabalho, não anula a condição ser humano e, como tal, sujeito a aprender e ensinar.

Assim, a incapacidade de aprender é mais um dos estereótipos da velhice na sociedade brasileira, que precisa ser superado. É necessário considerar a participação ativa do idoso na sociedade, sendo que a educação volta-se para a consolidação de novos papéis sociais, além da valorização da pessoa enquanto sujeito (SCORTEGAGNA, 2010, p. 85).

Diante de tal cenário, considerando a afirmação de Freire de que “[...] é possível *vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho*” (*apud* 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 EJA demonstra que o direito à educação para todos é violado.

Assim, a educação não pode de maneira alguma, continuar sendo definida como uma técnica social que aperfeiçoa o homem até que ele se torne um ser perfeitamente integrado no edifício harmonioso de um cosmos preestabelecido. Ao contrário, a educação do nosso tempo deve ser mais ambiciosa e ser a oportunidade dada pela sociedade à sua juventude para se preparar, se por em condição para enfrentar as perspectivas infinitas do mundo atual. A educação não pode ser entendida como um ponto final, mas como um ponto de partida em que também o passado se liga dialeticamente ao futuro no diálogo frutífero das gerações (FURTER, 1976, p.29).

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.

Para levantar subsídios que possibilitassem responder ao problema apresentado, que foi analisar quais as relações entre a educação permanente e as políticas educacionais para EJA, foi realizada uma investigação sobre os pontos que articulam a educação permanente e a EJA na perspectiva do direito constitucional e humano à educação.

Nesse sentido, além dos itens identificados nos referenciais teóricos, foi realizada a pesquisa qualitativa de campo com a equipe pedagógica e docente de uma instituição privada da cidade de Curitiba que oferta EJA para levantar outros pontos.

Ao longo do estudo, evidenciou-se outro elemento que inicialmente não havia sido considerado: o papel da educação popular no processo histórico de estabelecimento da educação como direito no Brasil e, principalmente, das políticas educacionais. Como afirma Carlos Alberto Torres acerca do desenvolvimento da educação popular, “os movimentos populares são frequentemente definidos, no Brasil, como organizações de base, lutando pela extensão da educação para todos e especialmente pela alfabetização e pela educação de adultos” (*apud* GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 35).

Assim, com base na pesquisa bibliográfica e de campo, foi possível alcançar o objetivo do estudo, tendo como principal conclusão o fato de que todas as políticas educacionais que contemplam a EJA estão relacionadas com educação permanente, pois a EJA é parte da concepção de educação permanente. Nesse sentido, entre os elementos das políticas da EJA que mais se relacionam com a educação permanente estão o fato de não existir limites de idade e se considerarem diversos âmbitos da educação, como o não-formal e o informal, mesmo que a EJA 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, como consequência, não existem políticas específicas que reconheçam e assegurem a educação permanente enquanto direito humano e constitucional – mesmo que esta 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, que 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 EJA 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 se percebe 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 pelo fato de não existir um espaço de construção e desenvolvimento da educação permanente na sua perspectiva mais ampla de formação humana integral e contínua, como os dados coletados puderam comprovar. Tal fato é preocupante, pois, em plena era do conhecimento, considerar apenas a formação escolar como foco de políticas educacionais contribui ainda mais para continuar o ciclo de marginalização dos sujeitos que não concluem a etapa obrigatória de educação formal em idade dita própria, como reflexo das políticas implementadas. Assim,

A homogeneização é utilizada como parâmetro e como meta, na instituição escolar, pelas políticas educacionais e pelas políticas públicas de alteração da base técnica de produção. No processo do ensino e da aprendizagem, tanto na escola como na produção, estabelecem-se metas quantitativas e qualitativas em torno de um bloco de conhecimentos. Na verdade, ao estabelecer esta meta, busca-se homogeneizar os sujeitos sociais, adotando uma postura indiferente com as diferenças. Estabelece-se também parâmetros quantitativos e qualitativos em torno do conteúdo absorvido e do comportamento apreendido pelo sujeito social cuja finalidade é a busca da homogeneidade (BONETI, 2011, p. 39).

Contudo, o próprio desenvolvimento desta pesquisa representa parte da mobilização para o processo de reconhecimento da educação permanente como direito, pois além das discussões, análises e conclusões apresentadas, também ocorreu uma ação junto aos envolvidos na execução da formação educacional que foram instigados a refletir sobre a temática e, conseqüentemente, sobre suas próprias práticas e, conforme as respostas registradas, ampliaram sua perspectiva sobre a EJA e a educação permanente.

As considerações aqui apresentadas também não se findam, pois um dos desafios identificados é uma relação de interdependência entre a EJA 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, 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” (BRANDÃO, 1989, p. 6), percebe-se que, como o direito à educação está restrito aos muros das escolas, também se institucionaliza e se limita a educação.

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, que neste caso serão representadas pela inferência de que a defesa da educação permanente e seu o 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”, lembrando o mito da caverna de Platão, mas que seja humanizadora, emancipadora e íntegra.

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

Uma vez que a partir da prerrogativa da educação como direito humano e constitucional para todos, é possível estabelecer uma rede que entre as diferentes frentes que propagam esse direito como foi o caso exposto no presente estudo que por meio de uma modalidade institucionalizada e regulamentada que é a EJAII proporcionou subsídios para 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 – os que mais são prejudicados pelo modelo de educação vigente.

Logo, atingiu-se os objetivos deste estudo ao contextualizar o estabelecimento da educação como direito constitucional e humano, descortinando um elemento importante nesse processo que é a educação popular.

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

Assim, 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 EJA e a educação permanente estão ligadas à constituição histórica da concepção de ambas e, conseqüentemente, de suas características convergentes: não restringem um teto de faixa etária, consideram as diversas dimensões de educação e, sobretudo estão implícitas entre si, pois a EJA compõe a educação permanente e, por este fato, a educação permanente é contemplada nas políticas educacionais para EJA.

Finalmente, com base nas discussões promovidas neste estudo, um apontamento que pode ser deixado como perspectiva para a defesa e promoção da educação permanente enquanto direito humano e constitucional, é a proposta de utilizar esse emaranhado de políticas educacionais existente como base para uma rede de possibilidades para transformar os fins (práticas educacionais), já que mudança dos meios (políticas educacionais) muitas vezes é morosa, ultrapassada e rígida. Assim, mais do que estabelecer novas políticas educacionais, o foco deve estar no cumprimento das prerrogativas legais e regulamentares como fundamento para reivindicar e estabelecer a efetividade do direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos: Currículo e práticas pedagógicas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (orgs.). **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.
- BASTOS, M. H. C; STEPHANOU, M. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. III – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- 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 Federal de 1934**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 21mar.2018.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1937**. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 27mar.2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal.
- BRASIL. Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, 07 mar.2018. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>>. Acesso em: 10ago.2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Coletânea de textos Confitea Brasil + 6: Tema central e oficinas temáticas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 198/GM**. Promulgada em 13 de fevereiro de 2004. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1832.pdf>>. Acesso em: 28mai.2018.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/1996. Brasília: 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional da Educação**: Lei 10.172/2001. Brasília: 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional da Educação**: LEI Nº 13.005/2014. Brasília: 2014.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília : SEDH/PR, 2010.

CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude**: O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. III Fórum Goiano de EJA, Goiânia, 30maio-02jun.2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>>. Acesso em: 26maio2013.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 14maio2015.

DELORS, J. **Educação**: Um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2010.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: Silveira, R.M.G. *et al.* **Educação em direitos humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf>. Acesso em: 13abr.2017.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007 p. 691-713,. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>>. Acesso em: 13abr.2017.

FERNANDES, R. F. **Causas da evasão escolar da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos**. Distrito Federal: Universidade de Brasília, dez. 2013. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/6885>>. Acesso em: 13abr.2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro

com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Educação e vida**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

GABRIEL ASPRELLA. La interpretación de lo cotidiano a las políticas educativas (Políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). In: CESAR TELLO. **Epistemologias de la política educativa**: Posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado das Letras, 2013. cap.3. p. 91-108.

GADOTTI, M. **Educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf>. Acesso em: 03mar.2016.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, set.-dez. 2008, p. 313-32.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**: Da colônia ao governo Lula. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

_____. **História da educação brasileira**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, A. M. (org.) **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R.M.B. **Educação de Jovens e Adultos**: Sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

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.

MARINHO, G. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

NEOTTI, A. **Perspectivas da educação permanente**. 1978. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas. 1978.

OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira idade**: Do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A. **As políticas públicas e o trabalho docente na EJA**: Uma reflexão necessária. XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel. A Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. Cascavel: Unioeste, 2013. v. 1. p. 1-17.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 02dez.2014.

PAIVA, J. **Os sentidos dos direito 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.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: Educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação**: De Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2014.

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: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001876/187688por.pdf>>. Acesso em: 24out.2017.

REQUEJO OSORIO, A. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de jovens e adultos**: Novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

RICCITELLI, A. **Direito constitucional**: Teoria do Estado e da Constituição. 4. ed. rev. Barueri: Manole, 2007.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos**: Identidades, cenários e perspectivas. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ROMÃO, J. E. La epistemologia del oprimido y las políticas educativas. In: CESAR TELLO. **Epistemologias de la política educativa**: Posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado das Letras, 2013. segunda parte. p. 503-508.

SACRISTÁN, J. G. Educar para viver com os outros: Os vínculos culturais e as relações culturais. In: MEN, K.E.; CANTOS, P.K. (orgs.). **Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: Complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. A dialética na pesquisa em educação: Elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 92-116.

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

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e história da educação**: O debate teórico-metodológico atual. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHILLING, F. (org.). **Direitos humanos e educação**: Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

SCORTEGAGNA, P. A. **Emancipação política e educação**: ações educacionais para o idoso nas instituições de ensino superior públicas paranaenses. 2016. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2016.

_____, 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. 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SILVA, A. M. M. (org.). **Educação superior: Espaço de formação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2013.

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: 19out.2017.

TERRA, M. L. E. (org.). **História da educação.** São Paulo: Pearson Education Brasil, 2014.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 24out.2017.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: Texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>>. Acesso em: 29ago.2017.

APÊNDICE A – Questionário para professores

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**Programa de Pós-Graduação em Educação****Mestrado e Doutorado**

Prezado (a) Professor (a)

Este questionário compõe parte da pesquisa de mestrado sobre “A educação como direito humano de aprendizagem ao longo da vida e sua interface com as políticas educacionais da educação de jovens, adultos e idosos”, tendo como objetivo coletar dados para o referido estudo. Todos os dados serão utilizados apenas para a investigação, não sendo usados para outros fins.

Agradecemos sua contribuição.

Prof. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Talita Costa de Oliveira Almeida.

Perfil

Idade: ___anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Nível de Formação

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Área de formação

() Ciências Humanas

() Ciências Exatas

() Ciências Biológicas

() Ciências Sociais

() Ciências da Saúde

Curso: _____

Há quanto tempo atua como docente na Educação de Jovens e Adultos?

Atuo há ____ anos.

Você é professor de qual disciplina? _____

Você também atua no ensino regular?

() Sim. Qual nível? _____

() Não

Questões específicas

1. Você conhece ou já teve contato com a educação permanente?

() Sim

() Não

2. O que você entende por educação permanente?

3. Você considera a Educação de Jovens, Adultos e Idosos uma forma de educação permanente?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

4. Na sua opinião, em que pontos/características podemos relacionar a educação permanente com a EJA.

() faixa etária do público alvo

() modalidade de ensino

() ambas atuam apenas no âmbito formal

() ambas atuam no âmbito formal, informal e não formal

() outros. Cite quais: _____

5. Assinale quais políticas educacionais atuais da EJA você conhece ou já atuou:

() Programa Brasil Alfabetizado / Paraná Alfabetizado

() PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

() Educação em Prisões

() Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)

() Plano Nacional de Educação

6. Qual a importância da implementação de políticas educacionais que garantam a efetividade da educação de jovens e adultos?

7. Na sua opinião, o público da EJA teve seu direito à educação violado?

() Sim

() Não

Justifique:

8. É correto considerar a educação permanente como direito humano e constitucional no contexto brasileiro?

() Sim

() Não

() Apenas se ofertada formalmente

9. Os autores abaixo tratam da educação permanente. Indique se você já teve contato com a obra de algum destes autores.

() Pierre Furter

() Augustin Requejo Osorio

- () Paulo Freire
- () Moacir Gadotti
- () Licínio C. Lima

10. Com relação à educação permanente, pode-se afirmar:

- () está restrita a educação continuada
- () é sinônimo de educação de jovens e adultos
- () é um direito de aprendizagem ao longo da vida
- () ocorre após a conclusão da Educação Básica

11. Você conhece ou acredita que existem políticas educacionais que assegurem a educação permanente enquanto direito humano e constitucional?

- () Sim. Quais? _____
- () Acredito que sim. Mas, não conheço.
- () Não

12. Você acredita que é necessário implementar políticas educacionais para promover a educação permanente enquanto direito?

- () Sim
- () Não

Justifique:

APÊNDICE B – Questionário para coordenação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**Programa de Pós-Graduação em Educação****Mestrado e Doutorado**

Prezado (a) Coordenador (a)

Este questionário compõe parte da pesquisa de mestrado sobre “a educação como direito humano de aprendizagem ao longo da vida e sua interface com as políticas educacionais da educação de jovens, adultos e idosos”, tendo como objetivo coletar dados para o referido estudo. Todos os dados serão utilizados apenas para a investigação, não sendo usados para outros fins.

Agradecemos sua contribuição.

Prof. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Talita Costa de Oliveira Almeida.

Perfil

Idade: ___anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Nível de Formação

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Área de formação

() Ciências Humanas

() Ciências Exatas

() Ciências Biológicas

() Ciências Sociais

() Ciências da Saúde

Curso: _____

Há quanto tempo atua com a Educação de Jovens e Adultos?

Atuo há ____ anos.

Quais os níveis de ensino ofertados na EJA da sua instituição?

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

Quantos alunos são atendidos? Total de _____ alunos.

Questões específicas

1. Você conhece ou já teve contato com a educação permanente?

() Sim

() Não

2. O que você entende por educação permanente?

3. Você considera a Educação de Jovens, Adultos e Idosos uma forma de educação permanente?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

4. Assinale quais políticas educacionais atuais da EJA você conhece ou já atuou:

() Programa Brasil Alfabetizado / Paraná Alfabetizado

() PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

() Educação em Prisões

() Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)

() Plano Nacional de Educação

5. Qual a importância da implementação de políticas educacionais que garantam a efetividade da educação de jovens e adultos?

6. Na sua opinião, o público da EJA teve seu direito à educação violado?

() Sim

() Não

Justifique:

7. É correto considerar a educação permanente como direito humano e constitucional no contexto brasileiro?

() Sim

() Não

() Apenas se ofertada formalmente

8. Os autores abaixo tratam da educação permanente. Indique se você já teve contato com a obra de algum destes autores.

() Pierre Furter

() Augustin Requejo Osorio

() Paulo Freire

() Moacir Gadotti

() Licínio C. Lima

9. Com relação à educação permanente, pode-se afirmar:

- () está restrita a educação continuada
- () é sinônimo de educação de jovens e adultos
- () é um direito de aprendizagem ao longo da vida
- () ocorre após a conclusão da Educação Básica

10. Você conhece ou acredita que existem políticas educacionais que assegurem a educação permanente enquanto direito humano e constitucional?

- () Sim. Quais? _____
- () Acredito que sim. Mas, não conheço.
- () Não

11. Você acredita que é necessário implementar políticas educacionais para promover a educação permanente enquanto direito?

- () Sim
- () Não

Justifique:

12. A instituição desenvolve ações de formação continuada para os professores?

- () Sim. Quais? _____
- () Não

13. A educação permanente foi abordada entre as temáticas desenvolvidas na formação continuada dos professores?

- () Sim
- () Não