

## UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

### A HISTORICAL-CRITICAL EDUCATIONAL PERSPECTIVE IN THE PERMANENT EDUCATION IN HEALTH

### UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA HISTÓRICO-CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN SALUD

Eric Ferdinando Kanai Passone<sup>1</sup>  
eric.passone@unicid.edu.br

#### RESUMO

A partir de uma leitura crítica acerca da noção de “trabalho como princípio educativo”, esse ensaio situa o contexto sócio-político, econômico e cultural de emergência da Educação Permanente bem como de seu desdobramento para o campo da saúde pública, no âmbito da política de recursos humanos e desenvolvimento profissional dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO PERMANENTE; EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE; PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA; EDUCAÇÃO E SAÚDE

#### ABSTRACT

Based on the critical reading about “labour as educational principle”, this article situates the emergent socio-political, economic and cultural context of Permanent Education incorporated into the field of public health, within the scope of human resources policy and professional development of the Brazilian Unified Health System.

**KEYWORDS:** PERMANENT EDUCATION; PERMANENT EDUCATION IN HEALTH; HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY; EDUCATION AND HEALTH

#### RESUMEN

A partir de una lectura crítica acerca de la noción de “trabajo como principio educativo”, este ensayo sitúa el contexto socio-político, económico y cultural de emergencia de la Educación Permanente así como de su desdoblamiento para el campo de la salud pública, en el ámbito de la política de recursos humanos y desarrollo profesional de los trabajadores del Sistema Único de Salud en Brasil.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN PERMANENTE; EDUCACIÓN PERMANENTE EN SALUD; PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA; EDUCACIÓN Y SALUD

<sup>1</sup> Universidade Cidade de São Paulo

## INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas públicas de saúde no Brasil, a relevância em se atender às demandas de formação em serviço em relação aos profissionais e trabalhadores da saúde remete às primeiras conferências nacionais, as quais visavam atender às experiências coletivas em torno da emergência, desenvolvimento e consolidação da política pública de saúde no país (RIBEIRO e MOTTA, 1996).

No que diz respeito à modalidade de educação técnica e profissional, a denominada Educação Permanente em Saúde (EPS) emergiu como promessa de romper com a tradicional divisão entre ensino e prática, entre práticas educacionais e práticas laborais, visando a aproximação das ações de ensino, trabalho e cidadania, bem como a implicação dos sujeitos em relação à integralidade, corresponsabilidade e resolutividade no processo de produção saúde-doença (CECCIM, 2005; CECCIM e FEURWERKER, 2004).

Ao adentrar no debate acerca da EPS, escolheu-se especificar certas condições históricas da emergência dessa noção que, de modo bastante eclético, carrega múltiplos sentidos, saberes e práticas, resguardando, ao mesmo tempo, sua recente condição de política nacional de formação e desenvolvimento de recursos humanos voltada à consolidação e implementação dos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS).

Em face desse cenário, e como se pretende mostrar neste artigo, a EPS tem sido caracterizada por uma rica profusão de procedimentos e práticas educacionais, amplamente difundidos como “metodologias ativas” e/ou “práticas inovadoras em educação e saúde” (MITRE, 2008). Também é definida ora como conceito educacional ora como um processo de gestão em saúde, ou, como entende Ceccim (2005), como um “dispositivo político pedagógico” que envolve o quadrante ensino, gestão, serviço e controle social, conforme orienta as diretrizes do SUS.

Neste artigo, propõe-se analisar certos fundamentos que sustentam essa prática social que, ao contrário do apregoado discurso hegemônico da área, revela que a EPS não constitui uma concepção educacional, mas antes uma modalidade de educação cuja finalidade histórica visa tornar o trabalhador da saúde consciente de seu processo de trabalho, o que não deixa de se coadunar com a estratégia política de fortalecimento e integração do SUS e, em especial, com a organização das redes de atenção à saúde em benefício de um melhor cuidado à saúde da população (LAVRAS, 2011).

Desse modo, e contrariamente ao antifundacionismo proposto por autores alinhados ao pensamento “pós-moderno” que abordam esse tema (CECCIM, 2005, MERHY, 2002), apresentar-se-ão os fundamentos epistêmicos, ontológicos e

metodológicos, os quais têm subsidiado diferentes propostas de intervenções bem como orientado a elaboração de planos locais e regionais de EPS<sup>2</sup>, a partir da perspectiva histórico-crítica de educação, isto é, a partir da noção de trabalho como princípio educativo e da metodologia problematizadora de ensino (SAVIANI, 1991).

Assim, visa-se reafirmar o movimento dialético entre indivíduo e sociedade, teoria e prática, educação e trabalho, ao mesmo tempo em que se buscam condições para superar as contradições e fortalecer a práxis social do trabalhador da e na saúde pública brasileira.

Parte-se, portanto, do pressuposto do materialismo-histórico acerca da existência de estreitos vínculos entre a produção de conhecimentos e práticas com o contexto sociocultural, político e econômico, em que o próprio saber e a prática se constituem e são (re)produzidos, na medida em que constituem as relações dos sujeitos uns com os outros, consigo próprio e suas práticas sociais.

Sem a devida reflexão, correr-se-á o risco de reduzir a práxis educativa ao tecnicismo educacional de outrora, o que terminaria por aprofundar a alienação dos profissionais e a fragmentação das ações de ensino e atividades de saúde, ao invés de promover novos vínculos em torno de uma formação em serviço de cunho humanizado e implicado com a realidade dos trabalhadores das unidades básicas de saúde e aos reais problemas de saúde da população.

Para abordar essa temática, inicialmente apresenta-se uma contextualização histórica acerca da EP em relação ao movimento de internacionalização da Educação, para posteriormente situar a emergência da EP no setor da saúde. Em seguida, apresentam-se os aspectos teórico-metodológicos que corroboram com a construção de uma proposta formativa fundamentada na perspectiva histórico-crítica de educação, consubstanciando, por fim, um ideário pedagógico de ensino que busca engendrar estratégias de trabalho e contribuir para uma aprendizagem significativa por parte dos trabalhadores do SUS.

## DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA À EDUCAÇÃO PERMANENTE

Na atualidade há um consenso de que a educação é um fenômeno que acompanha a existência dos indivíduos ao longo de toda a vida, um processo amplo de humanização, socialização e subjetivação do ser humano.

---

2 Trata-se de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP), da Universidade Estadual de Campinas, em que essa proposta vem sendo processualmente construída por educadores e sanitaristas engajados com a formação continuada dos trabalhadores do SUS e, em especial, pelo apoio da Dra. Carmen Lavras e da Dra. Ausonia Favorido Donato, entre outros.

Em sentido lato, pode-se dizer que o ato educativo ocorre em diferentes âmbitos (familiares, formais e/ou comunitários) e em diferentes grupos e organizações sociais. Em perspectiva histórica, pode-se mencionar uma “aprendizagem ao longo da vida”, resguardando a noção “educação permanente” ao contexto mais recente relacionado às mudanças sócio-político e econômicas iniciadas na metade do século XX e, em especial, a uma prática tributária à reforma dos sistemas de ensino considerados “obsoletos” depois da Segunda Guerra Mundial (GADOTTI, 2016).

No entanto, a ideia de que “aprendizagem ao longo da vida” faz parte da cultura humana possui raízes nas mais antigas culturas da civilização. A educação na Grécia Antiga, como exemplo, legou à modernidade o complexo termo *Paideia*, entendido como conceito e processo, o qual condensa o ideal helênico em termos de uma “educação integral do homem”, isto é, como um processo de formação ética do cidadão como condição de vida à pólis.

Na consolidação do mundo moderno, com a passagem do século XVIII em direção ao XX, o termo alemão *Bildung* ganharia relevo como formação cultural ou, mais especificamente, o processo da cultura como passagem para uma formação do indivíduo. Tal conceito remete a uma vasta tradição alemã do “cultivar a si mesmo”, reflexão que envolveu pensadores como Goethe, Hegel, Hölderlin e, também, Schopenhauer e Nietzsche.

Para alguns intelectuais, como Gadamer, o *Bildung* pode ser considerado o conceito central do pensamento do século XVIII, que envolvia tanto uma perspectiva pedagógica da formação humana como um meio de articular as conhecidas “ciências do espírito” em voga no século XIX. A concepção de integralidade humana, algo importante na discussão sobre os princípios e direitos do homem de acordo com algumas políticas sociais, advém dessa raiz histórica e filosófica.

No século XX, intelectuais como Adorno e Horkheimer colocaram em questão o consagrado ideal de formação ética e cultural instaurado com o Iluminismo, uma das matrizes da ideia de *Bildung*. Sem tomar como objeto desse texto a reconstrução histórica do conceito de formação cultural, lembra-se da importância que Kant confere a *Bildung* para o desenvolvimento dos indivíduos e, principalmente, à constituição de uma “sociedade esclarecida”, destacando a relação que se estabelece entre esclarecimento (*Aufklärung*) e formação (*Bildung*).

Com Hegel, a formação representa o “processo de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo enquanto seu objeto”, tendo o trabalho como principal mediação para a formação, embora Hegel reconhecesse, enquanto tal, somente o trabalho intelectual e abstrato (BANDEIRA e OLIVEIRA, 2012, p.227).

Caberia a Karl Marx endereçar críticas ao pensamento hegeliano, apontando que, embora o filósofo compreendesse corretamente a dimensão ontológica do

trabalho na determinação da condição humana, ele não tinha revelado seu aspecto negativo perante o contexto histórico, isto é, o trabalho deformador e alienado advindo das relações provenientes do modo de produção capitalista.

Assim, tomando a crítica marxista sobre a alienação da atividade produtiva como ponto de partida, os pensadores da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer, retomaram a noção de formação cultural, desde o Iluminismo até chegarem à contemporaneidade, avançando na crítica de Engels e Marx acerca da perda da experiência formativa pelo trabalho no capitalismo. O trabalho e formação surgem como elementos dinâmicos, mas antagônicos, no interior do sistema capitalista, enquanto forças que simbolicamente se constituem no âmago da experiência humana.

Desse modo, a associação entre trabalho e formação cultural ganha seu contorno ao longo de uma tradição crítica que, dialeticamente, ora entende o potencial emancipatório presente na atividade educacional, ora interpreta toda e qualquer mobilização humana no sentido de sua formação como um efeito de reprodução dos mecanismos de dominação.

Para Adorno, por exemplo, nas sociedades contemporâneas dominadas pela massificação cultural ocorreria uma espécie de “semiformação” (*Halbbildung*), conceito que aponta para a perda da dimensão emancipatória operada desde o interior mesmo da experiência formativa. Essa “semiformação” faria parte do âmbito de reprodução da vida sob o domínio da “cultura de massa”.

Recuando no tempo, mais especificamente para a França, em busca de uma das origens da relação entre sujeito\educação\vida social tal qual ela se configura na vida contemporânea, a ideia de uma educação ao longo da vida era parte do programa educativo da Revolução de 1789, com a noção de uma educação continuada, progressiva, para todas as idades (GADOTTI, 2016). A educação era tomada em sua função sócio-política de formação do “novo cidadão” que substituiu o “antigo súdito” do Regime Monárquico que findava, no movimento revolucionário de consolidação dos valores burgueses e de formação do “sujeito moderno” instaurado com base nas ideias de liberdade, igualdade e fraternidade.

As mudanças político-econômicas e socioculturais foram acompanhadas pela progressiva escolarização dos meios de educar e instruir os indivíduos, sendo tais práticas cada vez mais associadas à divisão do trabalho, à experiência da vida urbana\privada das democracias liberais e à complexidade e diferenciação social e, conseqüentemente, à distribuição desigual dos conhecimentos públicos.

Somente no século XX surgiu a conceptualização e a difusão da ideia de Educação Permanente (EP), noção que emergiu associada a outros fenômenos complexos, tais como a revolução científica e tecnológica, as transformações na estrutura produtiva e nas organizações de trabalho, além da crescente participação

dos setores sociais na vida política e sociocultural das sociedades modernas e democráticas. Assim, originalmente, a ideia de educação contínua e/ou permanente se desenvolveu com a importância social conferida à educação de adultos e de trabalhadores, no final do século XIX.

Vários termos têm sido e foram empregados para nomear o processo educativo para formação e desenvolvimento dos trabalhadores, tais como “educação ao longo da vida”, “educação continuada” e, mais atualmente, “educação permanente”.

Segundo Gadotti (2016, p. 2), o conceito surge pela primeira vez

[...] num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (*Lifelong Education, Education for Life*), associado à formação profissional ('vocacional') dos trabalhadores. A expressão *Lifelong Education* foi traduzida, na França, por 'Éducation permanente'. É assim que ela aparecerá nos anos 50 e 60 na literatura pedagógica e foi consagrada no conhecido Relatório Edgar Faure, da Unesco.(GADOTTI, 2016, p.2)

Tal noção pressupunha colocar em causa o “mito da maturidade” (LAPASSADE, 1995), assentado no imaginário social a partir do enfoque naturalista de educação e, por conseguinte, a ideia de EP colocaria em causa o “mito da idade escolar” cuja visão de educação começaria na infância e terminaria com a instrução de um adulto formado, íntegro e estável. De outro modo, o enfoque geral da EP propõe a noção de Homem como ser incompleto e/ou em busca constante de seu próprio desenvolvimento, com vistas à permanente “obra” de construir e (re)construir sua própria humanidade e identidade.

Paralelamente, a literatura pedagógica dos anos 50 a 70 do século XX seria influenciada por uma visão utópica de educação a qual propunha um novo paradigma à educação mundial e, de modo mais radical, a desescolarização da sociedade como solução às condições degradantes dos sistemas diante das transformações socioculturais e econômicas pós Segunda Guerra Mundial (ILLICH, 1977). Como desdobramento desse período, a anunciada crise na educação descrita por Hannah Arendt (1954) se revelaria com força nos movimentos estudantis de maio de 1968.

No entanto, e diferentemente da primorosa análise de Arendt, para quem a “crise na educação” era efeito da perda dos referenciais da tradição e da dissolução do senso comum, ambos instaurados no seio mesmo da vida moderna, a “crise da educação” iria corresponder aos discursos de saturação dos modelos considerados obsoletos perante uma nova realidade social e urbana que se instaurava nos anos de 1960. Assim, a visão de uma sociedade razoavelmente estável em que o homem pudesse desempenhar seus diversos papéis sociais desmorona gradativamente, e com ela surge um novo perfil humano, marcado pela consciência de uma identidade em contínua transformação.



A partir dos anos 60 e 70, a EP seria considerada um dos conceitos-chave desse pensamento radical em busca de padrões originais relacionados à educação (NÓVOA, 2009). No Brasil, o educador Pierre Furter foi um dos principais colaboradores na divulgação dessa nova perspectiva e, em especial, dos estudos sobre andragogia. Em seu livro *Educação e Vida* (1966), Furter delinea a mudança de paradigma que carrega essa noção, “a Educação Permanente não é algo que se acrescenta a um sistema dado. Não é um novo setor, um novo campo. Trata-se de uma nova perspectiva, que leva os educadores a redefinir toda e qualquer educação” (FURTER, 1966, p. 136).

É notável salientar que, como mostram Arouca (1997) e Lambert (2005), as Conferências Mundiais de Educação de Adultos terminaram por constituir três grandes tendências ou correntes acerca de EP, as chamadas correntes internacional, americana e a europeia, veiculando, cada uma delas, diferentes ideias, programas e perspectivas. Nesse sentido, e com base na revisão bibliográfica da literatura, puderam-se apreender os marcos históricos relevantes acerca da emergência da noção de EP bem como tal debate seria incorporado na América Latina e no Brasil.

A concepção teórica de EP constitui objeto de discussão no Canadá desde 1857. No final do século XIX, a Universidade de Montreal oferecia cursos noturnos de literatura, história das artes, línguas modernas, ciências sociais e teologia, para adultos e trabalhadores. No ano de 1960, o termo EP encabeçaria a II Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal, encontro que congregou educadores e autores das distintas correntes de pensamento.

Em 1968 seria organizado o Serviço de Educação Permanente canadense, com a criação da Faculdade de Educação Permanente. Nessa perspectiva, a tradição de educação de adultos contribuiu para disseminar a oferta de ações e iniciativas voltadas à educação de adultos provenientes de movimentos populares, sindicatos e cooperativas (AROUCA, 1997, p 65).

A corrente norteamericana, também centenária na oferta de educação de adultos, constituiu seu marco a partir de quatro tendências compreendida em períodos distintos. O primeiro período, que se inicia após a Primeira Guerra e vai até a crise mundial de 1929, caracterizou-se pela tendência social reformista, em que a educação de adultos era tomada como “instrumento ideal de crítica e progresso social” (AROUCA, 1997, p. 67). Já a segunda tendência, a educação permanente, se voltaria à orientação profissional, no período de 1929 a 1946, caracterizado pela recessão econômica e pela segunda guerra mundial. A terceira tendência, também denominada de “ecclética”, se inspiraria nas duas anteriores, integrando-as, na medida em que se reconhecia tanto a necessidade de “profissionalizar” quanto a necessidade de induzir “mudanças sociais para tornar os indivíduos mais livres” (AROUCA,

1997, p. 67). Já a quarta tendência, que vai de 1946 a 1975, caracterizou-se pelos movimentos internacionais da Educação de Adultos, concomitante ao retorno dos ideais educacionais de transformação social do início do século XX.

Destaca-se, ainda, que a ideia de educação permanente sempre esteve presente nos objetivos e práticas universitárias estadunidenses, sendo mais comum o emprego do termo “*continuing education*” e/ou “*life-long education*”.

Já na Europa, a EP ganhou expressão com a educação popular, principalmente a partir de 1945, com a formação dos campos de refugiados e de prisioneiros. Esse movimento emergiu como oposição e resistência à educação e à cultura dominante proposta por inúmeros intelectuais no período da guerra. A educação de adultos passou a valorizar o ensino voltado à vida e associado às características de cada pessoa, levando em consideração a situação particular de vida na sociedade.

Em 1945 seria criada a UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura -, com o objetivo de integrar os diferentes países e culturas, propondo programas e conteúdos flexíveis de educação como fatores de desenvolvimento das regiões consideradas “atrasadas” fora da Europa central.

Na França, em 1948, também seria criada a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. A operação conjunta da UNESCO e da OCDE, além de outras organizações internacionais, assumiria a missão de apoiar e auxiliar na reconstrução dos países no pós-guerra, encarregando-se de introduzir objetivos, conceitos e práticas de EP no planejamento de suas ações e iniciativas educacionais.

Em 1970, o Ano Internacional da Educação, a Unesco apresenta a EP como conceito basilar a partir do qual os sistemas de ensino deveriam ser reformulados através do princípio da “educação ao longo da vida” cuja ênfase era o “aprender a aprender”. Essa concepção ganharia popularidade com o conhecido Relatório Faure, Aprender a Ser (FAURE, 1973), organizado por Edgar Faure, que presidiu a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, no âmbito da UNESCO, passando a ser amplamente divulgado no interior do movimento de internalização da educação promovido pela UNESCO. Esse movimento instaurou a noção *Lifelong Education*, a partir do Relatório Jacques Delors publicado em 1993.

Com menos ênfase ao caráter participativo e democrático destinado à cidadania, o “Relatório Delors” manteve a proposta original do “Relatório Faure”, ao mesmo tempo em que propôs ampliar a noção de EP, por meio de quatro eixos voltados à construção da “educação do século XXI”: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. O primeiro eixo, aprender a conhecer – ou aprender a aprender –, constitui-se como uma espécie de “passaporte para uma



educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida” (DELORS, 1993, p. 13).

Na América Latina, a EP surgiu primeiramente como prática, isto é, na execução de projetos para o desenvolvimento humano diante das transformações sociopolíticas e econômicas dos países em desenvolvimento, que passaram a incorporar e desenvolver experiências de educação permanente em seus processos educacionais (AROUCA, 1997). Dentre os organismos multilaterais que influenciaram nesse processo, destacam-se as atuações da UNESCO, da OCDE, do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização Internacional para o Trabalho (OIT), da Organização Mundial de Saúde (OMS), do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), da Organização dos Estados Americanos (OEA), da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), entre outros.

Segundo Arouca (1997), faz-se notar que, enquanto na Europa, Canadá e Estados Unidos, a EP assumiu um caráter de preencher o hiato entre a formação formal e a demanda do mundo do trabalho, na América Latina ela atendeu à supressão de lacunas na formação inicial, como a alfabetização, principalmente para trabalhadores dos setores petroquímico, elétrico e tecnológico, tal como ocorrido no Brasil a partir do acordo MEC-USAID.

Assim, a partir dos anos 1960, as ações de EP seriam consolidadas com as propostas da UNESCO em relação à alfabetização funcional e compensatória, contexto em que tais propostas objetivaram capacitar para o trabalho em função da política hegemônica do Estado desenvolvimentista brasileiro.

Pierre Furter, como assessor da UNESCO, esteve no país, entre 1964 e 1965, e ministrou cursos de Filosofia da Educação em São Paulo. A partir desse momento, a EP passou a ser difundida na literatura educacional brasileira, principalmente pela obra de Dumerval Trigueiro Mendes, que a definia nos seguintes termos: “um sistema aberto que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir valores, conhecimentos e técnicas que servem de base à práxis humana em toda a sua extensão” (MENDES, 1969, p.12), associada tanto à atividade profissional quanto à práxis humana: cívica, social, política e cultural.

Do acima exposto, em síntese, pode-se dizer que a noção de EP surgiu como um conceito novo para uma prática relativamente antiga: a educação de adultos. De uma perspectiva de continuidade passou a ser princípio para formação profissional e, em seguida, como fundamento para uma visão integrada do ato educativo, considerando-se os múltiplos aspectos psicossociais envolvidos: subjetivos, intelectuais, afetivos, sociais e políticos.

O enfoque da EP ganhou importantes inflexões com os ideais utópicos de ruptura e transformação dos sistemas de ensino tradicionais, sobretudo na década de 1970. Para, finalmente, inscrever-se de modo extenso como “educação ao longo da vida”, noção que concorreria com a tradicional distinção entre educação inicial e continuada, abarcando tanto as questões relacionadas às mudanças socioeconômicas quanto os processos constitutivos envolvendo os sujeitos, isto é, relacionadas ao “seu saber e suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir” (UNESCO, 1998, p. 32).

Contudo, e contrariamente às intenções “utópicas” dos autores que propunham uma educação de vanguarda (integral, contínua e formativa), do ponto de vista de sua operacionalização, a EP tem ocorrido, fundamentalmente, no quadro das políticas de emprego e requalificação associada às mudanças socioculturais e econômicas advindas da reestruturação produtiva do capital, em que a “qualificação do fator humano” ou “capital humano” se tornou correlata à produtividade econômica, com forte apelo ao ideal de performance imposto pela racionalidade neoliberal (NÓVOA, 2009, p.11).

Nesse sentido, a noção de EP foi sendo reinscrita como fator para o desenvolvimento social e econômico, isto é, reduzida à racionalidade instrumental do trabalho e desalinhada ao ideário educativo de emancipação e humanização dos indivíduos e, portanto, desprovida de uma perspectiva crítica e transformadora de uma realidade sócio-política mais ampla (GADOTTI, 2003).

Assim, entre as principais críticas às propostas de EP introduzidas pela UNESCO no Brasil, revela-se o caráter ideológico de educação que busca tão-somente “subordinar os adultos aos mecanismos econômicos, visando à melhoria da produção”, negligenciando a formação do ser humano participante e engajado no compromisso político e social” (AROUCA, 1997, p. 66).

Em decorrência desse percurso histórico, não se pode não interrogar acerca do sentido e da realidade das ações de Educação Permanente em Saúde no Brasil. Uma aposta reside na construção de uma Educação Permanente em Saúde (EPS) que não oculte as contradições do mundo do trabalho e promova uma concepção crítica de educação capaz de promover uma formação integral e significativa aos trabalhadores do setor.

## ANTECEDENTES E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE NO BRASIL

No Brasil, o período que precedeu o advento da política pública de Saúde, conhecido como SUS, se consolidou numa formação técnico-científica das profissões

de saúde cujo modelo positivista e biomédico centrado nos hospitais reproduzia a cisão entre teoria e prática e, tradicionalmente, ofertado de modo mecânico e descontextualizado das reais necessidades de saúde da população – modelo<sup>3</sup> que atendia ao sistema assistencial hospitalocêntrico, curativista, individualista e médico centrado, fortemente orientado pela doença e pelas intervenções das especialidades médicas (CAMPOS e BELISÁRIO, 2001).

O interesse e a preocupação com uma formação e qualificação diferenciada dos trabalhadores da área da saúde emergiram no interior mesmo do movimento pela Reforma Sanitária, no início da década de 1970, que culminou com a criação do SUS, através das leis federais nº 8.080 e nº 8.149, em 1990. O movimento pela Reforma Sanitária representou o marco histórico para a política de saúde no país, com a proposição de um modelo universal e gratuito elaborado em termos de direito à saúde e organizado em base nacional, regional e local, com administração descentralizada e participativa, processo que culminaria na aprovação da Reforma Sanitária em 1986, em contexto de ampla participação social em torno da VIII Conferência Nacional de Saúde (PAIM, 2009).

Gigante e Campos (2016) destacam que as Conferências Nacionais de Saúde posteriores à reforma foram “ricas” em debates e recomendações, reforçando a necessidade de uma política de formação e desenvolvimento de recursos humanos “articulada intersetorial e interinstitucionalmente” com as diretrizes e princípios do SUS. Assim, a partir da XII Conferência Nacional de Saúde, realizada em 2003, a EP ganharia destaque como eixo temático – Gestão da Educação em Saúde e Educação Permanente e Educação em Serviço –, enfatizando a intrínseca relação entre a “qualidade da assistência prestada e a adesão e qualidade do trabalho do profissional de saúde”, destacando como a EPS se articularia com a “gestão da educação estreitamente vinculada à necessidade de mudança no modelo de atenção à saúde” (GIGANTE e CAMPOS, 2016, p. 752).

A institucionalização da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), por meio da promulgação da Portaria n. 198 GM/MS de 2004, e reformulada por meio da Portaria MS/GM nº 1996, de 20/08/2007, representou uma importante conquista aos profissionais do SUS. Como política pública, tem como objetivo a integração entre ensino e a prática, entre ações educacionais e práticas de saúde, ou processos educacionais e processos de trabalho, visando à aproximação das ações de ensino, trabalho e cidadania (CECCIM, 2005, CECCIM e FEUERWERKER, 2004).

Como segue no Anexo II da Portaria GM/MS nº 1.996/2007,

3 Modelo “Flexneriano”, ou pautado no Relatório de Flexner. Cf. CAMPOS, F. E. e BELISÁRIO, O Programa de Saúde da Família e os desafios para a formação profissional e a educação continuada. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Ago., p. 133-142, 2001.

A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. A educação permanente pode ser entendida como aprendizagem-trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm. Propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização do processo de trabalho, e considera que as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e populações. (Portaria GM/MS nº 1.996/2007).

A partir da definição de EPS proposta como política compreende-se que a ênfase na formação e no desenvolvimento profissional recai sobre o local e o cotidiano de trabalho, em que se preveem mudanças a partir da “problematização do processo de trabalho” ou “aprendizagem-trabalho”, afastando-se em definitivo dos modelos de “sala-de-aula” voltado à aquisição sequencial e acumulativa de informações técnico-científicas, ou nos processos de qualificação voltados à atualização de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades relacionadas ao universo prático das ações profissionais etc.

Para Campos e Belisário (2001, p. 141), esse processo de mudança atende aos preceitos que vêm sendo perseguidos ao longo do tempo por diversos grupos do Ministério da Saúde:

É hoje consensual que a mudança deva incluir a interdisciplinaridade, a mudança dos cenários, nos quais se realizam a ação educativa, para locais mais representativos da realidade sanitária e social, a integração ensino-serviço-pesquisa, a abordagem problematizadora, a educação permanente e o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho multiprofissional. (BELISÁRIO, 2001, p.141)

Entretanto, não se pode desconhecer que a introdução da EPS constitui uma tendência internacional, decorrente de necessidades e exigências gestadas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. Tal tendência também expressou um novo rumo à organização das políticas públicas de saúde, implicando mudanças na formação e qualificação dos profissionais, na gestão, na avaliação dos serviços e na profissionalização dos trabalhadores da saúde.

No âmbito internacional, pode-se afirmar que a EPS surgiu no mesmo caldo sociocultural do final dos anos 1970, disseminada pelo Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Organização Pan Americana de Saúde (OPAS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Era uma estratégia para qualificação profissional dos sistemas de saúde pública, adequando-se as mudanças socioeconômicas mediante a promoção de grupos e oficinas de trabalho para elaboração de diretrizes

e propostas teórico-metodológicas, cujas finalidades eram orientar a elaboração de programas e políticas na área de desenvolvimento de recursos humanos para os países do continente latino-americano (OPAS, 1998, ROVERE, 1994).

Lemos (2010) considera que a concepção de EPS adotada pela OPAS configura-se com a reestruturação produtiva do trabalho, em que a organização do mundo do trabalho pautada pelo modelo hegemônico *taylorismo-fordismo* passaria a ser paulatinamente substituída pelo modelo *toyotista*. A autora destaca a necessidade de um novo referencial pedagógico, que nesse caso seria a “Educação Permanente”, visando um processo formativo em que o trabalhador tivesse maior autonomia e participação no processo produtivo de saúde e, portanto, ele mesmo seria responsável, individual e coletivamente, por romper com a fragmentação metódica e alienante do trabalho decorrente do modelo *taylorista* de organização do trabalho nas instituições de saúde.

Nessa perspectiva de análise, pode-se indagar que a aposta unilateral na EPS, como vertente gerencial do trabalho e tentativa de resolver de modo eficaz os entraves do SUS bem como os problemas dos serviços de saúde, revela uma concepção ingênua e sobrevalorizada de educação, na medida em que concebe uma prática social de formação desassociada da estrutura política, econômica e social, ao mesmo tempo contraditória, que redireciona o sentido histórico da Reforma Sanitária — enquanto movimento de luta pelo direito à saúde —, alinhando-a às políticas neoliberais. Assim, o risco de supervalorização da EPS acabaria por gerar a subestimação das condições objetivas de trabalho, ocasionando, a um só tempo, uma despolitização do movimento originário da Reforma Sanitária e uma responsabilização unilateral dos profissionais de saúde diante dos problemas do cotidiano de trabalho.

Embora não haja uma transposição sistemática e direta do ideário da EPS proposta pela OPAS para o Brasil, é possível reconhecer certa filiação às ideias do organismo internacional, apreendida como “aprendizagem-trabalho”, além de certos enfoques teórico-metodológicos que se tornaram referências no processo de elaboração dessa política.

Nesse caso, destaca-se a ênfase em trabalhos que tratam da “micro política do trabalho vivo”, a valorização das metodologias construtivistas de ensino-aprendizagem (Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem-significativa) e o “método da roda”, enquanto principais “ferramentas” de EPS, no que concerne ao cenário brasileiro (LEMOS, 2010).

Tais enfoques, ao enfatizarem as forças produtivas como agentes da reforma, deixam de analisar a totalidade política, econômica e sociocultural que engendra as relações factuais entre sociedade, profissionais e usuários. Isso não quer dizer que as ações formativas e educativas a partir da EPS não sejam importantes para consolidação

do SUS; apenas se busca advertir que as mesmas devem vir acompanhadas de mudanças estruturais mais amplas, capazes de sustentar mudanças significativas ao longo do tempo, não se reduzindo, assim, a ações de adaptação ao mundo do trabalho. Trata-se, portanto, de diferenciar uma “educação pelo trabalho” — tomando este o princípio educativo central da iniciativa pedagógica — de uma “educação para o trabalho”, de corte gerencial, pragmático e produtivista.

Mais ainda, torna-se relevante destacar que, em se tratando da centralidade do trabalho presente na proposta de EPS, o conceito central que consiste no “trabalho como princípio educativo” não é tomado de modo explícito, lógico e substancial. A estreita relação entre Educação e Trabalho pode ser abordada de diversas maneiras. A partir da perspectiva científica do materialismo histórico e do método dialético, a categoria trabalho pôde ser compreendida a partir de duas dimensões opostas e contraditórias: o trabalho social como condição à humanização do homem e, portanto, entendido em sua dimensão ontológica; e, em seu contrário e/ou negatividade, o trabalho capitalista que promove a deformação humana, a “coisificação” e “alienação” dos sujeitos.

Na vertente ontológica e filosófica, o trabalho é o elemento estruturante de todas e quaisquer relações humanas e constitui em elemento de transformação humana. O trabalho retrata a síntese da relação dialética homem-natureza, isto é, ao transformar a natureza por meio de sua atividade, o homem assimila as características da matéria e a transforma e, por meio desse ato, transforma a si mesmo, desenvolvendo as capacidades latentes de sua própria “humanidade”.

No sentido ontológico-histórico, como destaca Saviani,

podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, s.d., p.1).

Portanto, ao transformar a natureza por meio de sua atividade, o homem cria as condições para sua própria humanização. Entretanto, no contexto histórico do modo de produção capitalista, o trabalho também carrega sua própria negatividade, isto é, o trabalho deixa de representar a atividade criadora do homem, tornando-se trabalho alienado que desumaniza e (des)subjetiva, na medida em que o processo de “coisificação” reflete nas suas relações sociais, tornando-as cada vez mais embrutecidas e desumanizadoras.



## UMA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE HISTÓRICO-CRÍTICA?

No texto intitulado: Algumas considerações sobre tendências pedagógicas e educação e saúde, Donato (2009) lembra que a teoria crítica de educação emerge nos anos 1980, buscando superar dialeticamente os impasses sócio-políticos postos pelo fenômeno histórico da “marginalidade” na educação e o posicionamento das teorias pedagógicas, tal como apresentado por Saviani (1984), em relação às abordagens não críticas de educação (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e às abordagens crítico-produtivistas (violência simbólica, aparelho ideológico do Estado, escola dualista). Estas últimas apresentavam críticas à função reprodutora da educação na sociedade, mas não avançaram na busca por superação das contradições sociais apontadas.

De outro modo, a Teoria Crítica de Educação tem avançado em seus estudos e pesquisas, ao buscar resgatar os aspectos “positivos” das teorias não críticas, “articulando-os na direção de uma transformação social. Assim, busca-se a partir da Pedagogia Tradicional evidenciar a importância da dimensão do saber; da Escola Nova, a dimensão do saber-ser; e, da Pedagogia Tecnicista, a dimensão do saber-fazer” (DONATO, 2009, p. 5).

A metodologia decorrente dessa concepção busca a exploração de procedimentos e de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, na construção de conhecimentos e de argumentação com vistas ao desenvolvimento do espírito crítico, ao favorecimento da proposição de soluções, à criatividade, propiciando a participação construtiva do profissional de saúde na organização do mesmo conhecimento.

Do mesmo modo, tendo em vista o aporte teórico da pedagogia histórico-crítica e trilhando o caminho processual da problematização proposto por Saviani (1991), podemos compreender certos fundamentos epistêmicos e metodológicos dessa abordagem:

A pedagogia histórica-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões

suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 1991, p. 420).

Como se pode apreender, a especificidade do ser humano é o trabalho, isto é, o trabalho que diferencia os humanos das demais espécies e, para se fazer humano, o homem precisa aprender.

[...]o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 1991, p. 7).

Dessa forma, a construção e a elaboração do saber não são espontâneas, mas carecem de organização metódica, sistemática e científica, sempre tomada a partir de uma perspectiva não fragmentada, mas articulada (teoria e prática) e intencionalmente objetivada por meio de práticas sociais historicamente determinadas e com finalidades delimitadas.

Como mostra Saviani, a especificidade e a natureza da educação é o trabalho produtivo não material (ideias, valores, conceitos, habilidades etc.), no qual o “produto” não se separa do produtor, pois se integra ao seu modo de ser, transformando-o.

Nesse sentido, a educação enquanto um fenômeno próprio dos seres humanos implica afirmar “que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” cuja finalidade visa ampliar a consciência humana acerca da sua própria humanidade, desenvolvendo as capacidades de pensar, sentir, agir e, nesse processo, promover a humanização das relações e laços sociais e da própria história da humanidade (SAVIANI, 1991, p.11).

Do mesmo modo, deve-se considerar o sentido pessoal que as práticas educativas adquirem para os profissionais da saúde e, em especial, para os formadores ou educadores, na medida em que direcionam e motivam os sujeitos em suas práticas educativas e sociais. Como destaca Basso (1998), quando o sentido da ação pedagógica se separa do seu significado, a ação ou atividade se torna mecânica, fragmentada e tende a se tornar trabalho alienado e alienante, ou seja, desumanizado, sem sentido e improdutivo, no que tange à produção de cuidado no processo saúde-doença.

Em síntese, a proposição desses pressupostos implica a indissociabilidade entre a concepção pedagógica (histórico-crítica) e a prática educacional, em que ambos os processos são determinados dialeticamente pelas condições objetivas e subjetivas que constituem a realidade dos serviços de saúde e de seus agentes, respectivamente.

Assim, a reflexão sobre a organização do processo de trabalho implica relacionar o processo de ensino-aprendizagem com a realidade do trabalhador, tendo como fundamento o trabalho como princípio educativo, ou seja, enquanto a “práxis ou prática fundamentada teoricamente que imprime sentido, direção e intencionalidade à prática” (SAVIANI, 1991, p.120).

Esse processo implica a análise da prática à luz do conhecimento e a sua síntese, no sentido de identificar os condicionamentos de uma dada realidade e propor de modo planejado ações para sua transformação e/ou superação, processo entendido como *práxis* que relaciona dialeticamente teoria e prática (VÁSQUEZ, 1968).

Desse modo, a EPS pode ser posta como relação dialética entre teoria e prática, tendo a premissa de que a prática é o fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria, na medida em que todo conhecimento teórico emerge da prática social, para ser sistematizado metodicamente e, por meio de hipóteses, ser colocado à prova na realidade, tendo como finalidade resolver as questões e os problemas identificados na realidade cujo processo educativo busca equacionar e superar. Como afirma Saviani, a teoria sem relação com a prática se tornaria puro idealismo e abstração, e a prática sem relação com a teoria se revelaria mero espontaneísmo, que se materializa como pragmatismo puro, ou seja, uma prática educativa descontextualizada das condições sociais que a determinam.

Depreende-se, portanto, que toda prática social em saúde está alicerçada, também, numa intencionalidade formativa e na práxis, fundamentada no protagonismo individual, coletivo e institucional, que compreende o processo educativo, um instrumento de mudança e transformação da realidade social.

Reconhece-se, também, que a qualidade do cuidado está proporcionalmente determinado pela reflexão crítica e sistemática das práticas sociais, relacionadas com um contexto sócio-político e institucional mais amplo, em que se busca o aprendizado contínuo, com base nos problemas reais do cotidiano de trabalho das equipes de saúde e na implicação subjetiva dos sujeitos com seu próprio saber, saber-fazer e saber-ser.

Nessa perspectiva, a organização e o planejamento em EPS envolveriam, necessariamente, uma reflexão e um questionamento dos saberes preexistentes dos sujeitos para, a partir da aquisição e da assimilação de novos saberes, se criarem condições para atribuir-lhes novos significados. Assim, visa-se engendrar uma aprendizagem que seja significativa, isto é, que não se limite somente aos aspectos cognitivos, pois a aprendizagem envolve dimensões conceituais, técnicas, éticas e políticas, corroborando o desenvolvimento da pessoa humana, propiciando uma formação com autonomia de pensamento e uma prática produtiva, crítica e criativa.

Em suma, a abordagem integral do processo de saúde requer novas noções conceituais, como “linha de cuidado”, “plano de cuidado”, “fluxo multidirecional do paciente”, “sistemas e redes de apoio”, “trabalho multiprofissional”, “projeto terapêutico individualizado” etc. (NEPP, 2012). Tais conceitos e conteúdos trabalhados em constante relação com a prática social, individual e coletiva dos protagonistas, são imprescindíveis às ações de educação permanente. Esses mesmos conceitos, intimamente relacionados aos processos de trabalho, possibilitam a compreensão da realidade em sua complexidade e a problematização do cotidiano de trabalho, conduzindo de modo significativo à educação em serviço e à transformação da prática cotidiana dos profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encaminhar as considerações finais, enfatiza-se que a dimensão ética e política fazem parte de toda prática em saúde em que se pretende uma práxis social, isto é, uma “atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos” (KONDER, 1992, p. 115). A *práxis* não se limita a relacionar *theoria* e *poiésis*, isto é, articular a dimensão existencial e criativa (subjéctiva) e a dimensão técnica e instrumental (objéctiva), tal como conhecemos as causas e etapas do trabalho desde Aristóteles, pois envolve também a “atividade política do cidadão, sua participação nos debates e nas deliberações da comunidade” (KONDER, 1992), seu vínculo social com o outro, enquanto cidadão e sujeito de direitos, que considera a própria existência junto ao outro e a vida mais ou menos comum na *pólis*. Em suma, como condição de possibilidades de criação e transformação da realidade humana.

Para finalizar, advoga-se em defesa do estatuto político-pedagógico dado ao tema da EPS, por diversos pesquisadores, educadores, sanitaristas, entre outros, para destacar os diversos aspectos e dimensões que a circunscreve – sociais, técnicos, éticos, científicos, políticos – que não se restringem às habilidades técnicas e conceituais apreendidas, mas implica a reflexão crítica sobre a própria prática de saúde, isto é, um processo de ação-reflexão-ação acerca da gestão de cuidados, considerado a dimensão histórico-social do processo saúde-doença que a determina, isto é, sem descuidar da relação dinâmica entre as dimensões macro e micropolíticas, que caracterizam as particularidades de cada sujeito e, especialmente, as nossas organizações de saúde.

Por último, destaca-se que, no âmbito do Núcleo de Estudo de Políticas Públicas (NEPP-UNICAMP), tal proposta vem sendo processualmente construída por educadores e sanitaristas compromissados com a formação integral e cidadã dos

trabalhadores do SUS e implicados na qualificação das práticas de cuidado e de atenção à saúde da população.

Nessa perspectiva, o laço social resulta do encontro formativo entre dois sujeitos, seja na elaboração política de um plano intermunicipal, seja no serviço da unidade básica de saúde, objetivando suplantar as duras e cristalizadas relações institucionais de discriminação, preconceito e submissão.

Como estratégia política de formação e desenvolvimento dos trabalhadores da saúde, a EPS está implicada na qualificação dos serviços de atenção básica e nas práticas de cuidado à saúde; como modalidade de ensino profissional, visa tanto o desenvolvimento humano quanto a qualificação dos sujeitos, dois aspectos que estabelecem entre si uma relação complementar e imprescindível, compreendendo como um conjunto de condições que possibilitem a formação e o desenvolvimento dos sujeitos em sua integralidade humana, profissional, política e cidadã.

## REFERÊNCIAS

AROUCA, Lucila S. O Discurso Sobre A Educação Permanente (1960-1983). **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 7, n.2, p. 65-78. (1997)

BANDEIRA, Belkis S., OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/agosto, 2012.

BASSO, Itacy S. Significado e sentido no trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-33, 1998.

BRASIL. Portaria n. 198 GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 fev. 2004. Seção 1, p. 37-41.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 jan. 1988. p. 1, anexo. Disponível em: <[www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/constituicao-federal/constituicao-da-republica-federativado-brasil](http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/constituicao-federal/constituicao-da-republica-federativado-brasil)>. Acesso em: 16 jun. 2018.

Brasil. (2007) Portaria n. 1.996 GM/MS, de 20 de agosto de 2007. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília.

CAMPOS, Francisco E; BELISÁRIO, Soraya A. O Programa de Saúde da Família e os desafios para a formação profissional e a educação continuada. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, p. 133-141, 2001.

CECCIM, Ricardo B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 16, p. 161-177, 2005.

CECCIM, Ricardo, FEURWERKER, Laura C. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, v. 14, n.1, p. 41-66, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC, UNESCO, 2003.

DONATO, Ausonia F. Algumas considerações sobre tendências pedagógicas e educação e saúde. Formação dos Trabalhadores para o SUS. **Boletim do Instituto de Saúde**, v. 48, p. 5-15, 2009.

FAURE, Edgar. *et al.* **Aprender a ser: la education del futuro**. Alianza, Unesco, 1973.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. **Documento para a CONFITEA – BRASIL + 6**, São Paulo, 2016. GADOTTI, Moacir. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao\\_Popular\\_e\\_ELIV\\_Gadotti.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf) Acesso em: 10 fev 2019.

GIGANTE, Renata L.; CAMPOS, Gastão W. S. Política de Formação e Educação Permanente em Saúde no Brasil: bases legais e referências teóricas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n.3, p. 747-763, 2016.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1977.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

LAMBERT, Ernâni. Educação Permanente: limites e possibilidades no contexto da América Latina e Caribe. **Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina**, v. 6, nº 5, p. 1-13, 2005.



LAPASSAFE, Georges. **L'entrée dans la vie: essai sur l'inachèvement de l'homme**. Paris: UGE, 1995.

LAVRAS, Carmen. Atenção Primária à Saúde e a Organização de Redes Regionais de Atenção à Saúde no Brasil. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.20, n.4, p.867-874, 2011.

MENDES, Durmeval T. Um novo mundo, uma nova educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 51(113), 1969.

MITRE, Sandra. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez., 2008.

NEPP (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS). Universidade Estadual de Campinas. **Relatório final: Elaboração do Plano de Educação Permanente da Atenção Básica à Saúde**. Campinas, 2012.

NÓVOA, Antonio. Educação 2021: Para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de educación**, Madrid, nº 49, pp. 181-199, 2009.

OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde). Educación permanente de personal de salud en la región de las Américas. **Serie de desarrollo de recursos humanos**, Washington, nº 78, 1998.

PAIM, Jairnilson S. **O que é SUS**. Rio de Janeiro: Editora. Fiocruz, 2009.

RIBEIRO, Eliana C. O.; MOTTA, José I. J. Educação permanente como estratégia na reorganização dos serviços de saúde. **Divulgação em Saúde para Debate**, Londrina, v. 12, p. 39-44, 1996.

ROVERE, Mario R. Gestión estratégica de la educación permanente en salud. *In*: HADDAD, Jorge *et al.* (orgs.). **Educación Permanente de Personal de Salud**. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Serie Desarrollo de Recursos Humanos, v. 100, p. 63-106, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. (s.d.) Disponível em: [http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf) Acesso em 10 abr. de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

## SOBRE O AUTOR

ERIC FERDINANDO KANAI PASSONE. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional Gestão Educacional, na Universidade Cidade de São Paulo.

RECEBIDO: 07/06/2019.

APROVADO: 02/07/2019.