

## EDUCAÇÃO PERMANENTE: (RE) VENDENDO CONCEITOS

Alcione Gonçalves Ribeiro Vieira\*  
alcionegv@uol.com.br

### RESUMO

O artigo analisa os conceitos encontrados na literatura acerca da Educação Permanente, diferenciando-a de Educação Continuada, processos que são distintos, mas com um caráter complementar e não excludente. A Educação Permanente surge em função da rapidez da produção de novos conhecimentos, que trazem novas requisições aos trabalhadores, principalmente frente aos desafios colocados pela globalidade e pela complexidade do mundo atual. A Educação Continuada é uma educação para atualização, englobando atividades de ensino após a graduação para aquisição de novas informações ou como atividade de duração definida, que utiliza metodologias tradicionais. O mais importante é a Educação Permanente constituir-se em um processo que visa educar o homem como indivíduo, como cidadão e como membro da comunidade dentro de uma formação integral.

**Palavras-chave:** Educação Permanente. Educação Continuada. Cidadania.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo contribuir no debate sobre a Educação Permanente (EP), que tem sido tema de produção científica, de discussões em variados fóruns e incorporada às várias políticas sociais no Brasil. Ampara-se na revisão de literatura, através da consulta a livros, artigos e outras produções científicas, buscadas para subsidiar os conceitos da EP e diferenciá-la da Educação Continuada.

A Educação Permanente acompanha a perspectiva da educação para o século XXI, na qual a síntese do pensamento pedagógico é o *educar-se de forma permanente*, tendo o trabalho como princípio educativo. Buscamos entender o significado dos novos processos educativos, como a EP, a partir das relações capitalistas atuais, do ajuste ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, que trazem mudanças na organização do trabalho, novas exigências, impasses e alternativas a serem vivenciadas pelos trabalhadores.

Partimos do princípio de que toda ação educativa é ação humana. E, como sugere Marx (1978, p. 15), o processo de construção do conhecimento é produto da atividade humana. A *práxis* é o fundamento do conhecimento, porque o ser humano só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade. É no trabalho que a espécie humana se produz, e a história do mundo “não é senão a produção do homem pelo trabalho humano”. O ser humano

---

\* Doutoranda em Política Social na UFF. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros.

contrapõe-se e afirma-se como sujeito num movimento e numa ação teleológica sobre a realidade objetiva; modificando a realidade, modifica-se a si mesmo.

Cury (2000) analisa que a *educação é contradição*; serve ao capital e, ao mesmo tempo, também ao trabalhador. Quando tomada como transmissora de saber, assenta-se no processo de produção e nas relações sociais constitutivas do capitalismo, funcionalizada ao serviço do capital como força produtiva. Contudo, é possível a educação transformar o homem em sujeito social; indo na contramão do estabelecido, pode ser portadora de seu contrário e encontrar na luta de classe as condições decisivas da superação de sua contradição interna, tornando-se motor do desenvolvimento das relações sociais.

A Educação Permanente situa-se nesse processo contraditório da educação, tendo despertado o interesse dos educadores e tecnocratas europeus, no primeiro quarto do século XX, como fruto de análise crítica sobre a educação tradicional, considerada como descolada da ação no mundo real (FULLAT, 1979). A partir dessas críticas, começaram a surgir propostas de reformas educativas, cujas ideias partiam do pressuposto de que a educação devia corresponder às necessidades das pessoas durante toda a vida. Ela deveria ter como sentido o desenvolvimento do ser humano, e não distinguir o tempo escolar do tempo de ação, do exercício profissional.

A Educação Permanente vem gerando um movimento inovador no sentido de educação no trabalho, processo contínuo, dialógico, horizontal, que fortalece a prática democrática, forma que será abordada a seguir.

## **2 A EDUCAÇÃO PERMANENTE**

Incorporando essas ideias, na década de 60, iniciam-se os primeiros trabalhos escritos e as pesquisas sobre o que se passou a denominar de *Educação Permanente* (GADOTTI, 1995; MOTTA, BUSS & NUNES, 2003).

Inicialmente, o conceito de Educação Permanente vinculou-se à educação de adultos. Surgiu como contestação ao sistema educativo escolar e universitário, uma crítica ao sistema educacional institucionalizado. Posteriormente, a Educação Permanente foi discutida por educadores como uma proposta de transformação radical, não só no conceito, mas também como prática de educação. Passa a ser considerada como princípio de criação de um sistema paralelo ao sistema escolar e universitário. Essa perspectiva englobaria a totalidade das formas de educação, a totalidade da população e das idades de vida. Emprega-se a palavra

*permanente* para exprimir uma dedicação estendida por toda a vida, deixando de existir um período próprio para a educação (FULLAT, 1979).

A Educação Permanente, para alguns autores, era entendida em outro sentido, como educação popular ou promoção da cultura popular. Esse conceito inicial se referia ao campo pedagógico do extraescolar, fora da escola, completando um currículo que muitos educadores consideravam inadequado. Posteriormente, passou-se à concepção da Educação Permanente como educação complementar para aqueles que não tiveram acesso à formação que teriam direito, estendendo o seu domínio além dos anos obrigatórios.

Para Furter (1972), a Educação Permanente é a educação dos *novos tempos*. Impõe-se, assim, porque deve provocar uma reformulação total do sistema global do ensino. Nesse sentido, não pode ser considerada apenas como educação extraescolar, educação complementar, educação para determinada geração ou para determinada cultura - educação popular. Segundo esse autor, os objetivos e os meios da Educação Permanente, no aspecto socioprofissional, devem reverter-se no esforço de aperfeiçoamento e de avanço técnico e científico, incluindo a reeducação e a formação profissional acelerada. Em relação ao aspecto sociocultural, deve levar à participação, no esforço nacional para o desenvolvimento e para a construção de uma sociedade industrial.

Todavia, é na década de 70 que o discurso da Educação Permanente passou a ser promovido pela UNESCO, pelo Conselho da Europa e pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Apenas posteriormente pelo Banco Mundial. Apareceu pela primeira vez em 1972, no informe intitulado *Apprendre a être*, da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Nesse enfoque, de acordo com Fullat (1979), a educação devia buscar a totalidade do ser, ocorrer ao longo de toda a vida e significar, para todos, os diferentes elementos da sociedade.

Em seguida, foi elaborado para a UNESCO o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, o Relatório Jacques Delors<sup>1</sup>. Neste relatório, considera-se que a educação deve se dar ao longo de toda a vida e se organizar em torno de quatro aprendizagens que propiciem ao ser humano integrar-se no mundo atual. As aprendizagens são: *aprender a conhecer*, referente aos instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*; *aprender a viver junto*, esfera da participação e da cooperação; e *aprender a ser*. Esta última

---

<sup>1</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

corresponde ao resultado da interação e da integração das três primeiras aprendizagens (ROMÃO, 2002).

Esse autor, ao comentar sobre essas aprendizagens, argumenta que as quatro aprendizagens tornam-se verdadeiros pilares da própria vida. Dessa forma, deveriam constituir a perspectiva mais interessante da Educação de Jovens e Adultos, na medida em que carregam em si todas as dimensões da realização humana. Insere-se, a partir da concepção de Furter (1972), na perspectiva da *Educação Permanente*, da *Educação Continuada* ou da *Andragogia*.

Referindo-se ao Relatório Jacques Delors, Romão (2002) chama à atenção para o fato de que nele não há referências a *saberes e conhecimentos*, muito menos a *competências* – como está na moda do discurso pedagógico neoliberal. Propõe, reitera e ratifica *aprenderes*. A diferença mais significativa entre uma concepção pedagógica que defende os conhecimentos, as competências e as habilidades, de outra, cuja centralidade seja os *aprenderes*, é que a primeira, além de potencializar a discriminação, pela diferenciação entre os que possuem e os que deles são destituídos, denuncia uma posição estática, estrutural, define faculdades constituídas e instituídas. Enquanto isso, o *aprender* denota uma dinâmica, um processo, faculdades em constituição e instituintes.

Também Fullat (1979) irá analisar a Educação Permanente como adaptação à rapidez de novas tecnologias, na qual o *aprender a aprender* coloca-se como mais importante do que adquirir conhecimento em um conteúdo específico. Ressalta o autor que o interesse em se educar, que parte do educando, leva-o a se transformar em sujeito dessa ação e a desempenhar o papel mais importante nesse tipo de educação. E, sobretudo, fomenta no educando a capacidade de educar a si mesmo.

Os formadores são os animadores, os facilitadores da aprendizagem. No *aprender a aprender*, torna-se necessário o aprender a se avaliar. Assim, a Educação Permanente requer seres autônomos e criadores, sendo, portanto, uma educação política. Com relação à educação profissional, na qual está englobada a Educação Permanente, considera-se que as constantes revoluções tecnológicas impõem a necessidade de atualização dos trabalhadores no próprio trabalho, sem que seja preciso ausentar-se, compatibilizando trabalho e estudo. Por outro lado, há de se preencherem lacunas ou *erros* na formação básica ou ampliar conteúdos necessários ao desempenho no trabalho.

Para Gadotti (1995, p. 38), a Educação Permanente deve ser distinguida enquanto fenômeno, nesse caso, como necessidade de renovação constante de conhecimento; enquanto discurso, que é o trabalho teórico em torno desse fenômeno. Tecendo críticas ao conceito de Educação

Permanente desenvolvido pela UNESCO, como discurso, analisa que a UNESCO tem a intenção de apresentar um projeto de educação para todos os sistemas políticos, não importando o sistema social e econômico. Considera que é apresentado um discurso vazio, no qual as organizações internacionais citadas incluem os desejos de reformas educacionais.

Segundo o autor, é necessário analisar o discurso da Educação Permanente assim colocado pelo que ele *não diz*. E, ao analisá-lo nessa perspectiva, é possível entender que não é neutro e que se aproxima do de *educação do colonizador*. Serve para que os trabalhadores, ao aumentarem a formação profissional, tornem-se mais rentáveis e melhor adaptáveis às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial; muitas vezes, um alibi para manter os filhos das classes populares distantes da totalidade da cultura. O discurso da Educação Permanente veiculado pela UNESCO cria nos trabalhadores promessas falsas, de formação para o desenvolvimento individual, mas que têm como objetivo o crescimento econômico capitalista. Nesse sentido, é um discurso conservador, ao colocar o mito da educação e da formação como pressupostos de toda ação. Assim, bastaria um suplemento de educação para mudar a ordem das coisas, ou seja, para realizar a transformação social.

Concordamos com o autor, inclusive em sua afirmação de que uma leitura mais dialética da Educação Permanente, e mais atual, permite pensar que seria possível sobrepor a ela a continuidade da injustiça. Consideramos que outra possibilidade seria conceber a Educação Permanente como um novo começo para a educação. Isso porque, na medida em que ela nos diz que *o homem jamais termina de tornar-se homem*, de ser, de se tornar junto em relação com o outro, é possível, através do encontro, da alteridade e do diálogo, propiciar que, no âmbito desses conceitos de Educação Permanente, surja, às avessas, outra educação.

Kuenzer (1998, p. 73) refere-se ao discurso da reestruturação produtiva e educação, que pode ser visto dentro de uma concepção de trabalho, enquanto produção de mercadoria, a justificar a educação na perspectiva do investimento individual como condição para empregabilidade. A autora considera que, contrariamente, podemos tomar a concepção de trabalho como produção da existência humana; e a educação, nesse caso, será fundamental para a construção da cidadania.

A proposta pedagógica para a educação de trabalhadores volta-se para a construção do que tem sido chamado de nova *subjetividade*<sup>2</sup>, como mediação entre práticas pedagógicas e

---

<sup>2</sup> Deleuse & Guattari (1995, p. 61-106) analisam que a produção de subjetividade pode ocorrer na perspectiva da individualização capitalista, na qual os sujeitos assumem as referências de poder e de prestígio social modelizadas. Também pode ocorrer na perspectiva de uma *singularização* ou subjetivação, em que a

relações de trabalho que exigem do trabalhador o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e de trabalhar independentemente. Também demanda do trabalhador criar métodos para enfrentar situações não previstas e de contribuir originalmente para resolver problemas complexos. Essa proposta surge em decorrência da atual etapa de desenvolvimento capitalista, marcada pela reestruturação produtiva, e traduz-se nas capacidades de agir intelectualmente e de pensar produtivamente, premissas estas contidas no Relatório Delors.

Kuenzer (1998, p. 73) diz que a tradicional concepção de qualificação, “fundada na aquisição de habilidades técnicas, típica da organização do trabalho segundo o paradigma taylorista /fordista se amplia, passando a exigir o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente [...]”.

Essa nova *subjetividade* pode ser considerada como possibilidade de revalorização do trabalhador em seu processo de trabalho, já que o conhecimento que se produz na prática, em condições concretas, portanto, dinâmicas, pode ser a produção de conhecimento como *práxis* transformadora, que abre a possibilidade da construção da cidadania, tendo como horizonte a superação histórica do capitalismo.

Aproximando-se dessa perspectiva analisada, podemos entender que o ensino do saber e a reprodução da ideologia são determinados pelo modo de produção existente, e o processo capitalista determina o processo educacional. A educação, sendo um dos processos de reprodução da estrutura social, implicará em reprodução e em transmissão de conhecimento, além da elaboração dos sistemas de valores dominantes. A ideologia dominante, através do exercício da autoridade revestida pela posse do saber, determina a valorização ou desvalorização de certos saberes e de práticas educativas, bem como do trabalho educacional de transmissão de conteúdo e da difusão e da imposição de um dado sistema de valores. No modo de produção capitalista, a escola é o local eleito para a qualificação do trabalhador, sendo que esta é definida enquanto qualificação do trabalho no processo de produção. Ela é reproduzida no processo educacional falsamente, enquanto qualificação do trabalhador, mas se trata de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTO, 2000, p. 26).

O ajuste ao processo de globalização e à reestruturação produtiva, que se realiza sob uma nova base científica e tecnológica, depende da educação básica, da formação

---

individualização ocorre com o sujeito dando vazão aos fluxos de desejo e de paixão, buscando a realização de sua singularidade na relação solidária e criativa com o outro. Nesse caso, é subjetivação subversiva às diversas semioses hegemônicas modelizadas pelo capital.

profissional, da qualificação e da requalificação. Os organismos internacionais e os órgãos vinculados ao mundo produtivo são os intelectuais de novos modelos de educação e de formação que respondem a essa demanda, que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão de qualidade, para a produtividade e para a competitividade.

A partir da análise dos autores citados, é possível concluir que os *aprenderes* veiculados pela UNESCO respondem às novas competências e habilidades gerais advindas da emergência dos processos de *acumulação flexível*. Essas competências e habilidades que são requeridas ao trabalhador vão além da dimensão cognitiva, intelectual e técnica, e incorporam aquelas de natureza organizacional ou metódica, comunicativas, comportamentais, sociais e políticas. São priorizadas as habilidades cognitivas, capazes de operarem em contextos complexos e dinâmicos que contribuem para a elaboração e para a condução de planos de ação cujas práticas se voltam para a identificação e para a criação de meios estratégicos para o enfrentamento de problemas e de controle de resultados. Entre esses, estão a capacidade de diagnóstico, a capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, de se auto-organizar e de enfrentar situações em constantes mudanças; enfim, exige-se um trabalhador multiquificado e polivalente.

A formulação de modelos e a sua implementação ocorrem de forma diferenciada, dependendo da ênfase atribuída ao foco no mercado de trabalho ou no indivíduo. Também dependem dos diferentes enfoques conceituais de competências adotados: centrados no indivíduo, na subjetividade do trabalhador ou no coletivo de trabalhadores, do contexto em que se insere o trabalho, o trabalhador e em outra subjetividade.

As diferentes concepções teórico-conceituais orientam a identificação, a definição e a construção de competências; direcionam a formulação e a organização do currículo ou dos conteúdos. Podem ser identificadas como a matriz condutivista ou behaviorista; a funcionalista; a construtivista e a crítico-emancipatória. Nesta última, que tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético, a noção de competência adquire um significado relacionado aos interesses dos trabalhadores. Assim, ressignificando a noção de competência, é possível atribuir-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores (DELUIS, 2000).

A matriz crítico-emancipatória tem como um dos princípios orientadores a dimensão de construção, balizada por parâmetros socioculturais e históricos, referida aos contextos, aos espaços e aos tempos socioculturais, ancorada em dimensões macrossocioculturais de classe social, gênero, etnias e grupos geracionais. Orienta-se ainda pela dimensão individual, de

caráter cognitivo, relativa aos processos de aquisição e de construção de conhecimentos produzidos pelos sujeitos diante das demandas das situações concretas de trabalho.

Evidenciamos a educação como emancipação em Adorno (2003). Este autor argumenta que a educação é uma exigência política, já que uma democracia só pode funcionar com pessoas emancipadas. A ideia de pensar um indivíduo emancipado vai além da simples transmissão de conhecimento, e é contrária à modelagem de pessoas, só tendo sentido a partir da *produção de uma consciência verdadeira*. A emancipação é também conscientização, racionalização que envolve a comprovação da realidade. Embora, nesse sentido, signifique adaptação e preparo dos homens para viverem no mundo, não podendo ser uma adaptação automática. Encontra-se relacionada a uma dialética, a uma ambiguidade, tendo a educação, hoje, muito mais o papel de fortalecer a resistência ao realismo supervalorizado que se tornou tão poderoso. Contudo, emancipação é um conceito demasiado abstrato, que precisa ser inserido no pensamento e também na prática educacional, caracterizando-se a consciência pelo pensar, não só de modo lógico-formal, mas no intuito de fazer experiências intelectuais.

Ao encontro dessa concepção, Arroyo (2000) considera que educar é humanizar, caminhar para a emancipação; a autonomia responsável. Para ele, é isso o que diferencia a pedagogia moderna: ser humanista. O mundo da produção de bens, os processos de trabalho e as relações sociais mudam; nessas transformações, os seres humanos transformam-se, formam-se e aprendem; individualizam-se enquanto seres históricos.

Considerando o sentido da humanização, há a *educação problematizadora*, na qual os conhecimentos não seriam despejados sobre o educando, mas que a educação considere que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender” (FREIRE, 2002, p. 25). Nessa concepção de educação, há uma relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos. Oposta à concepção *problematizadora*, encontramos a concepção *bancária*.

Na concepção *bancária*, a educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); as relações são narradoras, dissertadoras; os que se julgam sábios doam o *saber* para aqueles que nada sabem. A educação *bancária* nega a dialogicidade e tem por finalidade manter a divisão entre os que detêm o saber e os que não o dominam. Já na perspectiva da educação *libertadora* concebida por Freire, ninguém é definitivamente educado ou definitivamente formado. Cada um, ao seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A educação torna-se um processo de formação mútua e permanente (FREIRE, 2002, p. 27-28).

Saviani (2003) considera a educação como mediação no interior da prática social global, sendo a prática o ponto de partida e de chegada. O movimento que se dá no processo de conhecimento passa da síntese à síntese, pela mediação da análise, e do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Entende ainda que a educação tenha uma importância política, no sentido de socialização do conhecimento.

Esses debates e essas controvérsias conceituais, que hoje se colocam a partir da difusão das propostas de Educação Permanente, podem se resumir em três dimensões. Uma que a considera uma ideologia educativa, cuja funcionalidade radicaria no *ocultamento* dos problemas que determinam as desigualdades de acesso à educação. No Brasil, essa corrente expressa principalmente-se em Gadotti (1995). A segunda, que a define como um processo vinculado ao desenvolvimento econômico e social, e que reconhece o potencial de toda instituição como agência educativa. E, por fim, os que reconhecem, nessa, um conteúdo humanista.

Diríamos que as relações de dominação, incluindo a educação, contribuem para a reprodução e para a consolidação das relações sociais “caso se tornem elementos mediadores entre a estrutura econômica capitalista e a conquista de um espaço: o da consciência e do saber, ambos transformados em forças produtivas”. Entretanto, a educação “é produto humano e conservará o caráter dialético dos fenômenos existentes na estrutura social” que, por sua vez, “geram novas exigências para a educação, que, ao captá-las, antecipa um modo de ser futuro, que determina tarefas para o presente” (CURY, 2000, p. 58).

Ressaltamos essas perspectivas nas quais as relações não têm uma direção determinística unidirecional e a educação pode ser possibilidade de conquista do espaço da consciência e do saber, de superação da noção de causa pela de mediação.

Dessa afirmativa, emerge a possibilidade de estabelecer um protagonismo para os seres humanos como sujeitos de novas relações sociais, “que negam o existente e anunciam e produzem o novo, o que evidencia como negação da negação uma totalidade mais aberta, síntese superadora, porque contraditória” (CURY, 2000, p. 70).

É importante considerar o caráter contraditório da educação, questão central na análise do fenômeno educativo. Escamotear a contradição impede o desnudamento do real, tal como se apresenta na sociedade capitalista, no que diz respeito à relação contraditória entre as classes, à exploração do trabalho pelo capital e ao ocultamento dessas nos discursos pedagógicos.

Assim, a educação enquanto processo e no interior do processo de trabalho possibilita a realização da função política da educação pela ação de sujeitos sociais. Estes, no exercício do seu trabalho, estão organicamente vinculados a uma classe; e, no desempenho de suas tarefas, agregam elementos do econômico, do social e do político, realizando a função de porta-vozes através do seu trabalho. Trata-se de uma estratégia que perfaz toda a formação do trabalhador desde a graduação, residências, pós-graduação, educação técnica, e que estabelece ações intersetoriais oficiais e regulares com a educação. O desenvolvimento da EP, assim conceituada, contribui para efetivar uma política da valorização do trabalhador como sujeito, de promoção de interrelações entre sujeitos como cidadãos de direitos; além disso, demarca uma relação direcionada à população como um todo, no sentido de contínuo aprimoramento de seu saber para viver o mundo, no objetivo de transformação para a justiça e a igualdade.

Sintetizando, é possível dizer que a transformação na organização do trabalho torna essencial a demanda por novos conhecimentos; uma exigência para todos os trabalhadores, inclusive para os da área da saúde. As novas referências favorecem o deslocamento de ações pedagógicas para o espaço de realização do trabalho, no qual a Educação Permanente aparece como mediadora.

### ***3 DIFERENCIANDO A EDUCAÇÃO PERMANENTE DA EDUCAÇÃO CONTINUADA***

Consideramos que, para melhor analisar a Educação Permanente, é necessário distingui-la da Educação Continuada. Destacamos que as diferenças entre elas vão além da questão semântica.

O que marca a Educação Continuada é o fato de ser uma educação para atualização, englobando atividades de ensino após a graduação para a aquisição de novas informações e/ou atividades de duração definida, através de metodologias tradicionais. Como referências de atividades, estão os cursos, os congressos e os eventos de interesses pessoais e profissionais, eventos de treinamento para diferentes categorias profissionais dos serviços, cursos fora da sede do município, do estado ou do país. Centra-se no desenvolvimento de grupos de profissionais, seja através de cursos de caráter complementar, ou mesmo seriado, seja através de publicações específicas de um determinado campo.

Ricas (1994, p. 2) considera que a Educação Continuada “englobaria as atividades de ensino após o curso de graduação com finalidades mais restritas de atualização, aquisição de

novas informações e/ou atividades de duração definida e através de metodologias tradicionais”.

A Educação Continuada configura uma ligação com os modelos tradicionais pela qual são *prescritas*, na implementação de ações e de serviços com a qualidade desejada, as habilidades, os comportamentos e os perfis aos trabalhadores do setor. Nesse sentido, a Educação Continuada repete as relações sociais do passado no presente, processando uma repetição sem riscos de quebras ou de surpresas, produzindo ou construindo subjetividades assujeitadas (termo utilizado por Foucault<sup>3</sup>) a um conjunto prefixado de modos de compreensão do mundo.

Essa modalidade de educação responde às necessidades de atualização dos profissionais, com vistas à reorientação das políticas sanitárias, à implementação de novos programas e de ações de saúde nos serviços, e à organização de respostas às novas demandas dos usuários com o acúmulo de novos conhecimentos. Realiza-se a capacitação dos trabalhadores para fazer frente às mudanças desejadas pelas instituições, através de reunião e da difusão de informações e políticas. Também é destinada ao trabalhador que quer agregar um conjunto de experiências à sua formação inicial, melhorando sua competência e compatibilizando-a com o desenvolvimento de suas responsabilidades.

Sob essa ótica, a competência caracteriza-se como um atributo individual, vinculado ao domínio de conhecimento e de habilidades para o qual as ações de Educação Continuada podem contribuir. O trabalhador ou a instituição responsabiliza-se pelo seu desenvolvimento individual, programando sua demanda e solicitando ou executando treinamento com objetivos diversos, como o de recuperar conhecimentos ou habilidades e para a aquisição de novos conhecimentos trazidos pelo progresso tecnológico (DAVINI, 1994).

Privilegiando a direcionalidade técnica do trabalho nos processos educativos, a Educação Continuada reforça a fragmentação de saberes, de trabalho em equipes e do processo de trabalho, na medida em que se centra no desempenho de cada categoria profissional, em suas funções determinadas social e tecnicamente pela divisão do trabalho, que se formalizam na descrição dos postos de trabalho.

A consequência dessa organização do setor é gerar especialistas, intelectuais e consultores com uma noção de concentração de saberes que termina por se impor sobre os profissionais, os serviços e a sociedade, e cujo resultado é a expropriação dos demais saberes e a anulação das realidades locais em nome do conhecimento. Embora o conhecimento

---

<sup>3</sup> FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

atualizado seja essencial no processo de trabalho de cada trabalhador, por si só não se constitui em razão suficiente para a modificação desses processos e das relações entre os profissionais, das práticas institucionais e no desenvolvimento das responsabilidades profissionais.

Ao se entender a prática como mera aplicação do conhecimento, estabelece-se uma relação linear e simplista entre o saber e o fazer. O pressuposto é que os trabalhadores, em seus cursos de atualização, irão adquirir um conhecimento verdadeiro, científico, acumulado e atualizado, passível de ser aplicável numa espécie de representação universal. As impossibilidades de transformação das práticas ficariam reduzidas à falta de conhecimento (domínio cognitivo). O conhecimento adquirido, entretanto, nem sempre tem aplicação linear às realidades cotidianas, mas confere autoridade profissional aos trabalhadores que a usam como recurso que legitima sua ação.

Esse tipo de educação aponta para um caminho planejado e apoiado em processos racionais, no sentido de direcionar os serviços, partindo de políticas centrais, em especial, de cobertura de programas. Essa atuação responde pelos cursos, pelos treinamentos e pelos protocolos que partem da área técnica, na qual estão acumulados os conhecimentos, em núcleo de saberes, que vão gerar as políticas específicas, os programas de ação, as ações programáticas, as capacitações/prescrições de trabalho, as sequências de atividades definidas de forma vertical dos órgãos planejadores até os serviços executores.

Podemos questionar os processos hegemônicos de formação e de capacitação no sentido de que, ao estabelecer programas de capacitação verticalizados e dirigidos a distintas categorias profissionais, se excluem os próprios sujeitos agentes das práticas da possibilidade de reconstrução do seu trabalho e se impede que se constituam em espaços de cidadania.

Podemos resumir as diferenças, comparando a Educação Continuada e a Educação Permanente; a primeira é uniprofissional e prática autônoma, aborda temas de especialidades, objetiva a atualização técnico-científica, ocorre de forma esporádica, utiliza como metodologia a pedagogia da transmissão (geralmente, através de aulas, conferências, palestras; em locais diferentes dos ambientes de trabalho), e seus resultados são a apropriação passiva do saber científico e o aperfeiçoamento das práticas individuais. A Educação Permanente é multiprofissional, ocorre de forma contínua e utiliza, como metodologia, a pedagogia centrada na resolução de problemas (geralmente, através da supervisão dialogada) e oficinas de trabalho, efetuadas nos mesmos ambientes de trabalho. Busca como resultado a mudança institucional, a apropriação ativa do saber científico e o fortalecimento das ações em equipe.

Devemos questionar até que ponto é possível construir espaços para que se opere esse processo educativo, possibilitando uma convivência democrática e criativa entre diferentes práticas e concepções de mundo, em que os limites entre os conhecimentos não sejam excludentes e autoritários.

Podemos pensar (e criticar) a hipervalorização do pedagógico nesse processo educativo como se este fosse capaz, por si só, de viabilizar o comprometimento com a defesa da vida individual e coletiva. Entretanto, um ponto a ser considerado é que o cenário pedagógico, em que perpassam os processos educativos, inclui não só as dimensões político-institucionais e técnicas, mas também as dimensões humanas, tornando possível esperar pelo resgate da autonomia dos sujeitos e a sua participação crítica nos processos educativos e de trabalho.

## **4 CONCLUSÃO**

O que diferencia a educação continuada e a educação permanente não é apenas a terminologia ou os distintos processos pedagógicos adotados, mas, principalmente, a concepção de processo educativo.

Na educação continuada o saber está concentrado no professor e na transmissão de conhecimentos levando á insuficiência dos saberes fragmentados – compartilhados por disciplinas, isolados e hiper-especializados e aos programas verticalizados.

Na educação permanente o saber está nos sujeitos, educandos e educadores, atores ativos da formação, que atuam com vistas a uma ação transformadora através do exercício de trabalho coletivo para aprender, para trocar, para reinvestir o antigo com o melhor que há no novo. Sujeitos em constante e permanente troca e produção de ‘saberes’ e ‘fazereres’ diante das realidades de trabalho.

Os espaços de Educação Permanente são ou devem ser espaços de embate de idéias e de ‘concepções do mundo’, de encontro de sujeitos, de emancipação, de construção de movimentos contra-hegemônicos, que devem possibilitar a concretização da educação emancipatória.

A Educação Permanente deve ser concebida como um processo que busca propiciar a formação dos educandos e trabalhadores como cidadãos com autonomia e direcionados a serem guias na promoção de outros sujeitos e de mudanças requeridas pela sociedade no sentido da justiça e igualdade e dos direitos de todos.

---

### **CONTINUING EDUCATION: REVIEWING CONCEPTS**

## ABSTRACT

This is a study about the already found concepts in the literature regarding Permanent Education, differentiating the Continuing Education and Education Service, processes that are clearly distinct but have a complementary character and not exclusionary. Permanent Education is set depending on the speed of the production of new knowledge and brings new requirements for workers, particularly the challenges posed by the entirety and complexity of today's world. Moreover, and more importantly, the Permanent Education aims to educate the man as an individual, as a citizen and as a member of the community within a formation.

**Keywords:** Permanent Education. Continued Education. Citizenship.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ARROYO, Michel G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.138-165.
- CURY, C. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DAVINI, M.C. **Prácticas Laborales en los Servicios de Salud: las Condiciones Del Aprendizaje**. In Educación Permanente de Personal de Salud. Serie Desarrollo de Recursos Humanos, número 100. Organización Panamericana de la Salud. EUA:1994
- DELUIS, Neise. **Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho**. In: Seminário Certificação de Competências para a Área de Saúde: os desafios do PROFAE. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/profae>>. Acesso em: 30 mai. 2013.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do desenvolvimento: Teorias do Conflito**. In: Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- FULLAT, Octávio. **A Educação Permanente**. Tradução de José Francisco Ribeiro e Irineu Garcia. 150 p. Rio de Janeiro: Ed. Salvat Editora do Brasil, 1979.
- FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Viva, Escola Projetada**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios Teórico- Metodológicos da Relação Trabalho- Educação e o Papel Social da Escola**. In: FRIGOTTO, G. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, RJ: Vozes, p.55-75, 1998.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos (Terceiro manuscrito)**. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 3-48.
- MOTTA, José Inácio J. BUSS, Paulo; NUNES, Tânia C. M. **Novos desafios educacionais para a formação de recursos humanos em saúde**. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Saúde Coletiva, Secretaria Executiva Da Rede Ida - Brasil, 2003.
- RICAS, J. **A Deficiência e a Necessidade: Um Estudo Sobre a Formação Continuada de Pediatras em Belo Horizonte, Minas Gerais**. Tese (Doutorado Pediatria)- Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1994, 232 p.

ROMÃO, José Eustáquio. **Educação Profissional no Século XXI**. Boletim Técnico do Senac. São Paulo: V. 28, n. 3, 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/index.asp>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

SAVIANI, D. **As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade**. In: Escola e Democracia. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003.

Recebido em 01 de outubro de 2013. Aprovado em 12 de novembro de 2013.