



O desafio da formação de adultos e a necessidade do reconhecimento social

The challenge of adult education and the need of social recognition

Zênia Regina dos Santos Barbosa*, Joaquim Luís Alcoforado** Simone Cabral Marinho dos Santos***

*FPCEUC, **FPCEUC / GRUPOEDE, CEIS20, UC, *** PPGE, UERN

Resumo

Os discursos educativos ao longo dos últimos anos foram traduzindo a ideia de uma educação contínua, desejavelmente transformativa e emancipatória. Apresentam-se, neste artigo, de revisão bibliográfica, algumas ideias que tendem a reunir um consenso alargado sobre estes desafios, para a construção de políticas públicas que visem uma educação onde cada pessoa possa desenvolver a sua autonomia e responsabilidade com o seu percurso de aprendizagem e de vida. Procura-se, igualmente, refletir sobre a aquisição de saberes e competências, apelando à dispositivos de validação e reconhecimento pessoal e social no âmbito dos processos de desenvolvimento profissional e de (re)construção de profissões.

Palavras-chave: educação, reconhecimento social, saberes, competências, profissionalização.

Abstract

Over the years, educational discourses have always passed through the idea of an emancipatory, continuous and transformative education in a process of coextension for life. In this article, as a bibliographical review, some consensual aspects are presented on this formative dimension of an integral education, the need of public policies that aim an emancipatory education where one develops its autonomy in its own learning path. Then, the field of knowledge, skills and competences acquisition is explored, as those are aspects that require validation and social recognition in the scope of professionalization.

Keywords: education, social recognition, knowledge/s, skills, professionalization.

Cientes das transformações sociais e de sua influência no campo da Educação compreendemos que a rotatividade dos saberes tem se instaurado de forma necessária no correr dos últimos anos, de modo que o conhecimento de hoje pode ser contestado amanhã. Existem ideias postuladas desde a *Paideia Grega* e, alguns séculos mais tarde, da *Didática Magna* de Comênio, que se tornaram atemporais justamente pela coerência teórica com a qual tratam desses conceitos, nunca tão necessários quanto hoje. Falamos da concepção de educação transformativa, coextensiva à vida humana, em que o indivíduo desenvolve autonomia e responsabilidade (por si e pelos diferentes grupos em que interage com outras pessoas) no seu processo de aprendizagem, tornando-se progressivamente mais capaz de gerir a (trans)formação da sua própria realidade, a

partir da sua leitura do mundo e das suas reais necessidades.

Apresentamos, neste artigo, alguns discursos relacionados aos desafios contemporâneos da formação de adultos, as dimensões educativas e a necessidade de políticas públicas que possam atender as reais necessidades dos indivíduos no âmbito de sua formação. Num segundo momento, tratamos dos conceitos de reconhecimento social, validação de adquiridos e profissionalização, todos em uma perspectiva de formação transformativa e emancipatória.

Por uma educação contínua, transformativa e emancipadora

Diante de um panorama contemporâneo, lugar onde o direito à educação ao longo da vida é base fundamental nos discursos educativos, visualizamos na escola a possibilidade de realizar percursos de aprendizagem, de modo a preparar as pessoas para os imensos desafios que a sociedade atual oferece. De fato, “[...] desde o princípio platônico de que qualquer cidadão se deve educar, em todos os aspetos, ao longo de toda a vida, até aos princípios defendidos por Comênio de uma educação universal, integral e continuada” (Alcoforado, 2014a, p. 14), podemos encontrar nestas ideias, atualmente consensualizadas, muito mais que direitos, e sim, verdadeira motivação para uma educação contínua, ou ainda, conforme Simões (1979, p. 46), uma educação coextensiva à vida, onde a formação deixa de ser um período da vida para tornar-se uma dimensão da vida.

A esse respeito, tomamos como referência, ou ponto de partida, a *Paidéia* grega, onde já se sinalizava a importância “da escola na vida e da vida na escola”, Alcoforado (2014a, p. 15), hoje bem mais compreendido pela expansão dos espaços escolares e não escolares que tornam educativos todos os espaços da vida. E é partindo desse entendimento, que sugestionamos pensar uma educação baseada na ação e para transformar a ação; uma educação emancipatória onde o indivíduo desenvolva sua autonomia no próprio percurso de aprendizagem; uma educação para além dos processos formativos; uma educação que valorize todos os saberes, mas sobretudo, e ainda, numa visão freireana, uma educação que prepare, também, para “ler o mundo”, e que qualquer intervenção educacional, estatal ou de bases comunitárias, se alinhe com uma orientação emancipatória, tornando as pessoas capazes de superar os obstáculos que impedem o controle

racional sobre as suas vidas, de modo que: “[...] qualquer política educativa deverá, forçosamente, acolher esta necessidade integradora de garantir coerência às dimensões temporal e espacial da educação, criando e desenvolvendo os recursos necessários, cuidando da dimensão educativa de todos os contextos e disponibilizando serviços de ajuda e aconselhamento para todos, em qualquer momento, possam questionar os seus percursos e saberes, reformular o seu sentido e significado e, eventualmente, reconstruir os seus projetos educativos e de vida” (Alcoforado, 2014a, p. 15).

Assim, considerar o ser humano em emancipação, dialógico, capaz de refletir e de agir com autonomia e liberdade para gerir seu próprio percurso de formação, é o mesmo quando Freire (1996) afirma a sua convicção de que a educação é uma ação cultural para a liberdade, cujo fim último só pode ser o da libertação de homens e mulheres, tornando-se capazes de construir comunidades e um mundo mais humanizado. Sabendo que a formação continuada se baseia nesse contexto da permanência e tem como plano de fundo o passado e o presente, mas sempre numa perspectiva de construção do futuro, a ideia de uma educação que se prolonga ao longo e em todos os espaços da vida, sempre foi uma constatação fática. E, embora revele, muitas vezes, ambiguidade ideológica, conforme nos afirma Lima (2016), podendo, tanto libertar, quanto dominar, esse processo natural e contínuo, onde toda a vida é um contínuo decurso de aprendizagem, deve, segundo a generalidade dos contributos teóricos, mais recentes, orientar-se no sentido de uma contínua transformação da vida e da ação das pessoas, ajudando a retirar os obstáculos que inibem um maior controlo racional sobre nós próprios. Como defende Alcoforado (2012, p. 33) deve assumir um sentido predominantemente emancipatório. “Da evolução do pensamento científico deste domínio, do aperfeiçoamento das atividades educativas e das necessidades identificadas nas dinâmicas pessoais, sociais, institucionais e organizacionais, mais hodiernas, a educação e a formação de adultos só fará sentido no prosseguimento de uma orientação emancipatória” (Alcoforado, 2012, p.33).

Por isso, na idade adulta, em particular, todas as aquisições de conhecimento deverão ser sempre permeadas de posicionamento autocrítico e de dimensões transformativas, contribuindo para a progressiva emergência de um “sujeito envolvido na ação e comprometido com todas as dimensões da pessoa: emocionais, utópicas, sociais e simbólicas”. (Jobert, 2007, cit. por Alcoforado, 2012, p. 34)

Ao longo do tempo se a compreensão a nível de educação tem sido ecoada nos mais diversos discursos políticos e pedagógicos das esferas sociais, o fato é que surgiram categorias emergentes como qualificação, competência, habilidades, saberes, experiências, todas passíveis de validação, que podem servir outros interesses, para além desta progressiva autonomia e (trans)formação das pessoas e comunidades, mormente quando mais, exclusivamente, ligada às dimensões económicas da vida e das sociedades. Sobre isso, Lima (2016) alerta para o risco de confundir “[...] reconhecimento e certificação de competências,

formação profissional contínua, vocacionalismo adaptativo e funcional, inclusão social para as periferias e margens de dentro de um sistema cada vez mais baseado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente” (Lima, 2016, p.56).

Face ao exposto, não significa dizer que não podemos redizer a educação às dimensões postuladas, mas sim, procurar formas de responder à necessidade de construir sistemas educativos e políticas públicas que valorizem, reconheçam e, sobretudo, validem os saberes adquiridos pela experiência, incluindo essas práticas como todo o processo de formação contínua e permanente de todos os agentes envolvidos, desafiando-os a contribuir para formas de vida mais humanizadas.

Segundo Alcoforado (2014b), dado os avanços nos anos sessenta, a nível epistemológico, tecnológico, profissional e cultural, a formação continuada tornou-se imprescindível, assim como a busca de validação das experiências e dos saberes dentro do discurso pedagógico, propiciando com isso, as transformações necessárias não só ao contexto da época como ainda perpetuadas na atualidade. Isso significa, pois, que a aprendizagem é imanente em todas as instâncias da vida, sendo que os adquiridos que dela resultam, vêm procurando o seu reconhecimento, em todas as dimensões da vida, onde as pessoas (inter)agem. Fortalecer a ideia de uma ação humana capaz de unir harmoniosamente os saberes teóricos e os práticos, revela uma necessidade de criar condições para que todas as pessoas possam tomar consciência das suas aquisições (reconhecimento pessoal) e tenham reais condições de promover o seu reconhecimento social, através de processos rigorosos, valorizados e geradores de justiça social. São algumas das bases teóricas que podem suportar o reconhecimento social, mormente os que se podem relacionar com a formação/profissionalização do professor, que iremos abordar no decorrer deste artigo.

Afinal, o que é reconhecimento social?

A conceção de reconhecimento defendida por Ricoeur (2004) retoma conceitos aristotélicos de mutualidade estabelecida entre amigos, ele situa a discussão do reconhecimento nos pressupostos de luta (Hegel), da violência (Hobbes) e do desrespeito (Honneth). Interessa-nos, neste artigo, a ideia do reconhecimento pela luta, estabelecido por meio da generosidade e da gratidão.

Em o *Percurso do Reconhecimento*, Ricoeur (2004) assegura que tanto o si quanto o outro sejam reconhecidos mutuamente, mesmo diante de uma realidade conflituosa, essa é sua aposta para garantir uma forma autêntica de reconhecimento do outro que foge às alternativas de luta e de violência. É interessante observar que os reconhecimentos mútuo e recíproco são o centro da proposta de reconhecimento do autor, pois considera simultaneamente a alteridade do outro que também deseja ser reconhecido, pois “é nossa identidade mais autêntica, a que nos faz ser o que somos, que solicita ser reconhecida” (Ricoeur, 2004, p. 30).

O autor defende a ideia hegeliana de que a luta por reconhecimento se fundamenta na pressuposição de que há uma batalha natural por conservação (estado de natureza), e acrescenta que a noção de luta violenta não pode continuar, ela deve ser “completada e corrigida” pela ideia não violenta do dom.

Nesse contexto do reconhecimento, Ricoeur (2004) faz uma releitura do texto “A luta por reconhecimento” de A. Honneth, publicado em 1992, onde apresenta a ideia de que a luta por reconhecimento pode influenciar o desenvolvimento social. Esse texto apresenta três tipos de reconhecimento intersubjetivo que são: o amor, o direito e a estima social; estes são considerados por Ricoeur (2004, p. 203) como “modelos de reconhecimento fornecendo a estrutura especulativa, enquanto os sentimentos negativos conferem à luta sua carne e seu coração”.

O primeiro modelo de reconhecimento é o amor e este perpassa as relações amorosas; é importante destacarmos que “[...] por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filhos” (Honneth, 2003, p. 159). Portanto, esse tipo de reconhecimento está no nível pré-jurídico, das necessidades concretas e da mutualidade dos sujeitos.

Paralelo a esse tipo de reconhecimento temos o desrespeito correspondente, a reprovação, pois cada um busca a aprovação das pessoas que ama – da família, dos amigos – privado dessa aprovação, surge um sentimento de humilhação, de diminuição, é como se ele não existisse.

O segundo modelo de reconhecimento é o direito, que está fundamentado na liberdade e no respeito, essa esfera excede o campo das relações afetivas, estabelece a norma e o indivíduo passa a conviver com direitos e deveres. Quanto a isso, Ricoeur (2004) alerta que, “Cabe a esta análise enfatizar as condições materiais daquilo a que chamamos de igualdade de oportunidades nas conquistas referentes ao direito: uma parte de não reconhecimento não pode deixar de permanecer ligada à instituição de direito [...] no que diz respeito à norma, o reconhecimento significa, no sentido lexical da palavra, considerar válido, admitir a validade; no que diz respeito à pessoa, reconhecer é identificar cada pessoa enquanto livre e igual a toda outra pessoa” (Ricoeur, 2004, p. 211).

Assim, a outra face desse tipo de reconhecimento é a exclusão, pela falta de acesso ao mínimo de bens necessários que possam garantir uma vida digna. Para Ricoeur (2004), os termos de negação da consideração social e falta de consideração pública equivalem ao desprezo pela estima social, no nível pós-jurídico, definindo aqui o terceiro modelo de reconhecimento.

Sendo assim, cabe a reflexão de saber se existem outras formas de reconhecimento, de um reconhecimento mútuo e que não seja remanescente da negatividade da luta; é preciso que pensemos em formas de reconhecimento que nos tragam felicidade e consciência tranquila.

Partindo desse pressuposto, Ricoeur fala que a infelicidade da consciência cede lugar às realizações felizes do reconhecimento, é o que ele denomina de

“estados de paz” (Ricoeur, 2004, p. 231). No entanto, os conflitos e a luta permanecem a despeito das experiências de reconhecimento mútuo pacificado. Para o autor, “a certeza que acompanha os estados de paz oferece antes uma confirmação de que a motivação moral das lutas pelo reconhecimento não é ilusória.” (Ricoeur, 2004, p. 232).

Embora, ainda considerando a sutil diferença entre a *ágape* e a justiça, onde a primeira parte da declaração e a segunda da argumentação, vemos possibilidade de conexão entre ambas a partir da relação dialética da linguagem e do discurso, ou como o autor expressa “uma ponte entre a poética da *ágape* e a prosa da justiça” (Ricoeur, 2004, p. 238). Para ele, esse vínculo, além de importante, é necessário, porque os dois operam no mesmo espaço de ação social.

Ricoeur (2004) estabelece o reconhecimento mútuo como condição primordial para mediações interpessoais e institucionais, é esse o ponto de interseção entre a necessidade do reconhecimento social e a profissionalização do professor – um processo de validação de saberes e competências, onde a busca pelo reconhecimento social esteja para além de um espaço de luta, e sim de gozo, pela reciprocidade do outro em relação às suas conquistas, mas sobretudo, pela possibilidade de reconhecer/validar a união dos conhecimentos teóricos e práticos no percurso da formação/profissionalização do professor.

Profissionalização, validação dos saberes e competências

Segundo Pineau (1997, p. 11 cit. por Alcoforado, 2014b, p. 14-15) existem saberes adquiridos fora da escola, na vida, através das experiências e no desenvolvimento de tarefas, estes saberes são tão importantes quanto os saberes científicos, não podendo ser negligenciados, constituindo dessa maneira, o reconhecimento, a validação e a certificação em um grande desafio da formação continuada e da educação permanente e ao longo da vida.

Compreendendo essa aquisição de saberes como algo natural, onde transmitimos e construímos conhecimento em um espaço intra e extraescolar, temos cada vez mais a necessidade de validação desses saberes marginais pela escola, que é de fato quem hierarquiza o conhecimento e o coloca numa condição de reconhecimento profissional e social, sendo “[...] indispensável que se possa garantir uma conversão e correspondência dos diferentes saberes, adquiridos por diferentes formas de aprendizagem, negando o elitismo cognitivo de apenas os saberes formalizados terem um reconhecimento social garantido” (Alcoforado, 2014a, p. 23).

Diante dessa notável necessidade de validação dos saberes, Tardif (2014) corrobora ao dizer que esses saberes adquiridos são necessários no âmbito profissional e, eles não são provenientes de cursos de formação, tampouco são sistematizados em teorias e doutrinas, na verdade, são saberes construídos através das experiências cotidianas mediante a ação e a prática em todas as suas dimensões.

Encontramos na literatura um certo consenso de alguns teóricos quanto a importância e a necessidade de

validação desses saberes adquiridos nas várias instâncias da vida cotidiana. Pimenta (2002) associa esses saberes ao percurso das histórias de vida, estes adquirem validade e objetividade no âmbito profissional, que Borges (1958, p. 51) vem chamar de “um saber social que informa a prática”, sendo a ressignificação, a partir da prática e dos saberes da formação, que para Alcoforado (2014b) essa certificação de saberes experienciais e de competências já fora sentida pelo mundo do trabalho, e hoje, é pedra basilar nos discursos pedagógicos, sendo considerado como um dos grandes desafios da pedagogia. Por fim, Tardif (2014, p. 50) diz que esses “saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho”, daí encontramos um elo de ligação entre os saberes e a profissionalização, que vamos discutir a seguir.

A necessidade de discutir sobre a profissionalização e competências do professor surge em meio às dúvidas sobre a consistência dos seus referenciais, à constituição identitária e à visibilidade social que conduz ao reconhecimento; tais aspectos fortalecem a ideia de que a consciência coletiva tem grande peso social, podendo contribuir tanto na definição quanto na validação das competências.

Para Jobert (2003, p. 221), “[...] os processos de profissionalização são fenômenos complexos que se desenvolvem em uma interação constante entre dimensões epistêmicas e praxeológicas [...] e dimensões sociais de lutas pelo reconhecimento”, de modo que não apenas a constituição de um corpo de saberes e/ou competências específicos da profissão são importantes, mas é fundamental o reconhecimento de si e do outro, através do seu próprio grupo, da sociedade em geral e das políticas públicas.

Porém, para que se possa pensar em políticas públicas que favoreçam a profissionalização, faz-se necessário compreender melhor o que esse termo significa, embora seja um termo incorporado ao vocabulário técnico, Jobert (2003, p. 122) nos esclarece que ele perpassa as dimensões epistêmicas e pedagógicas, “o fato de que elas pertencem tanto ao campo dos saberes – sua constituição, sua natureza, sua difusão – quanto ao de seus usos sociais historicamente situados”.

Importante ressaltar que pensar políticas públicas que visem uma evolução profissional, trata-se de uma perspectiva a longo prazo, porém, não existe governo ou reforma capaz de uma transformação unilateral na profissionalização, se esta não for o desejo dos professores, ou seja, a profissionalização deve consistir na aprendizagem dos saberes/competências e na construção de autonomia e do julgamento profissional, o que indica também, certa maturidade identitária. “Em tese, considera-se que os “profissionais” sabem muito bem o que devem fazer e como fazê-lo. No entanto, na prática, nem todos sempre estão à altura dessa experiência e dessa confiança. O grau de profissionalização de um ofício não é um certificado de qualidade entregue sem necessidade de exame a todos os que exercem. Ele é mais uma característica coletiva – o estado histórico de uma prática –, que reconhece nos profissionais uma autonomia estatutária, baseada na

confiança em suas competências e em sua ética.” (Perrenoud, 2002, p. 12).

Assim, os professores deveriam assumir riscos para evoluir na profissão, redefinir suas metas, construir com mais solidez a autonomia e a identidade profissionais, atualizar as competências necessárias para o exercício da profissão e tornar-se capaz de fazer as escolhas que melhor orientem o seu percurso profissional, pois esse percurso formativo, embora não seja o único vetor da profissionalização progressiva, é um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência profissional.

Pode-se dizer, ainda, que um professor qualificado é aquele que venceu a prova que a sociedade lhe submete antes de o reconhecer – aquele que possui saberes e habilidades específicas da sua função. Nas palavras de Jobert (2003, p. 222), “a qualificação aparece como uma construção social cujo fundamento é o saber”, em que essa construção social se dá no contexto da mutualidade que Ricoeur (2004) nos fala em *Percurso do Reconhecimento*.

Ao falarmos de competências, entenda-se como a capacidade de desenvolver e/ou mobilizar os saberes adquiridos dentro de um contexto complexo e real. Uma atividade considerada dentro seu contexto real e das condições sociais que lhe são inerentes a um mundo efetivamente vivido. Pois “[...] não basta formar; é preciso profissionalizar os trabalhadores, levando-os a assumir mais a sua subjetividade, a mobilizar a sua inteligência criativa e a tomar decisões em função da reconfiguração incessante das situações concretas.” (Jobert, 2003, pp. 223-224).

Para o autor, o esforço de distinguir qualificação e competência dá a impressão de que a qualificação é uma construção coletiva (relação do indivíduo com a sociedade) e a competência é a aplicação de habilidades individualizadas (relação do indivíduo com o real), no entanto, a realidade é sempre mais complexa do que a forma como a mostramos, por exemplo: “Quanto à competência, gostaríamos de mostrar brevemente que ela não é apenas uma relação de um sujeito com o real, mas que, ao contrário, sua inserção social constitui a condição necessária de sua emergência, acabando por conferir à profissionalização, mesmo tomada em sua acepção formativa, o caráter de um processo eminentemente social.” (Jobert, 2003, p. 224).

Assim, através da profissionalização e das competências, o professor vai buscando êxito, eficácia e desempenho nas atividades que desenvolve, ao tempo que de modo subjetivo (competência/trabalho/profissionalismo), mobiliza sua inteligência e criatividade para exercer o seu ofício, que nas palavras de Jobert (2003, p. 224) “o trabalho torna-se produção de si no mundo interior” e, além de obter desempenho através das habilidades, encontra espaços sociais para a valorização das suas competências.

Tendo, diante dos fatos mencionados, a clareza sobre o processo social de produção das competências e a noção de profissionalização em uma dimensão coletiva de um processo societário, compreenderemos a necessidade de reconhecimento a partir de lutas sociais e da procura e edificação de abrigos identitários, que os coletivos profissionais, historicamente, sempre foram garantindo

às pessoas e aos seus grupos profissionais, como forma de introduzir mais justiça nas relações laborais e de cidadania. Através de um esforço coletivo no sentido de repensar a prática, o cotidiano, as ações diárias e a socialização das dificuldades, a formação continuada de pessoas adultas pode promover espaços de igualdade, respeito pela diferença, reconstrução de novas formas de solidariedade e envolvimento em causas comuns, além de contribuir para a construção de uma cidadania local e planetária, ativa e crítica que garanta a igualdade de direitos, deveres e oportunidades. Para que isto se possa constituir como uma proposta emancipatória, assumida, no âmbito deste texto, como uma orientação omnipresente da educação e formação de pessoas adultas, urge continuar a problematizar um domínio epistemológico com especificidade própria, desafiando-o a suportar as práticas de reconhecimento social que melhor se ajustem a esse sentido ideológico.

Conclusão

A revisão bibliográfica deste artigo nos recenseou alguns consensos quanto à concepção de um modelo educacional transformativo, contínuo e ao longo da vida, uma proposta de educação emancipatória para o indivíduo, que tem suas bases já nas ideias de Comênio quando falava de universalidade e continuidade do ensino. Esses ideais ainda se constituem como desafio na contemporaneidade, sobretudo, na formação de adultos.

A dignificação da dimensão da valorização e reconhecimento (pessoal e social) de saberes e competências toma corpo através de novas formas de entender e (re)construir a profissionalização, devendo a validação e possível certificação desses adquiridos assumir um protagonismo no percurso formativo, ao longo da vida, pois trata-se de conhecimentos provenientes da experiência e da leitura de mundo, sendo esse o ponto fulcral da necessidade de reconhecimento, valorização dos saberes e competências advindas das práticas cotidianas, tal qual as adquiridas nas diferentes organizações educativas e de formação.

Por fim, evidenciamos que a validação das competências pode se traduzir em uma especificidade de transformação na aprendizagem do indivíduo e conduzir a educação para uma dimensão emancipatória, através da consolidação de modelos teóricos e de práticas condizentes de reconhecimento social.

Referências

- Alcoforado, J. L. M. (2014a). Uma Educação para Todos, ao Longo e em todos os Espaços da Vida: Desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In M. F. Da Silva. *Mundos Distantes, Diálogos Possíveis: A vida em mosaico* (pp. 14-34). João Pessoa: Ideia.
- Alcoforado, J. L. M. (2014b). Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes Experienciais: Desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. *Trabalho & Educação* (pp.13-30). Belo Horizonte.
- Alcoforado, J. L. M. (2012). As Histórias de Vida na Educação e Formação de Adultos: O desafio de promover uma auto(eco)confrontação transformativa e emancipatória. In *Pesquisa (Auto)Biográfica, Temas Transversais. Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográfico* (pp. 29 – 54). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDFURN, ediPUCRS, EDUNEB.
- Borges, C. M. F. (1998). *O Professor de Educação física e a Construção do Saber*. Campinas. São Paulo: Papirus Editora.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (34ª Ed.). São Paulo.
- Jobert, G. (2003). A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In M. Altet. L. Paquay & P. Perrenoud (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lima, L. C. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: Ambiguidades e erosão política de um conceito. In *Investigar em Educação*. IIª Série. Número 5.
- Pimenta, S. G. (2002). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. (org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (17ª Ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Ricoeur, P. (2004). *Percurso do Reconhecimento*. São Paulo: Loyola.