**A NECESSIDADE DO RECONHECIMENTO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE ADULTOS**

Zênia Regina dos Santos BARBOSA -FPCE / UC[[1]](#footnote-1)

Simone Cabral Marinho dos SANTOS – PPGE / UERN[[2]](#footnote-2)

Fernando Filgueira BARBOSA JÚNIOR – PPGL / UERN[[3]](#footnote-3)

**RESUMO**

Os discursos educativos ao longo dos anos são permeados pela ideia de uma educação emancipadora, contínua e transformativa em um processo de coextensão para a vida. Apresentamos neste artigo de revisão bibliográfica, alguns consensos sobre essa dimensão formativa de uma educação integral, a necessidade de políticas públicas que visem uma educação emancipatória onde o indivíduo desenvolva sua autonomia no próprio percurso de aprendizagem. Seguimos para o campo das aquisições de saberes, habilidades e competências, aspectos que requer validação e reconhecimento social no âmbito da profissionalização.

**Palavras-Chave**: Educação. Reconhecimento social. Saberes. Competências. Profissionalização.

**INTRODUÇÃO**

Embora a sociedade esteja em constante mudança e o conhecimento de hoje possa ser contestado amanhã, existem ideias postuladas desde a *Paideia Grega* e a *Didática Magna* de Comènius que tornaram-se atemporais, e nunca tão necessários como hoje, falamos da concepção de educação transformativa e coextensiva à vida, em que o individuo possa desenvolver autonomia no seu processo de aprendizagem e gerir sua própria formação a partir da sua leitura de mundo e das suas reais necessidades.

A princípio apresentamos 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 da formação. No segundo momento tratamos dos conceitos de reconhecimento social, validação de adquiridos e profissionalização, todos em uma perspectiva de formação transformativa e emancipada.

**Por uma educação emancipadora, contínua e transformativa**

Numa perspectiva contemporânea, onde o direito à educação ao longo da vida é base fundamental nos discursos educativos, vemos na escola a possibilidade de realizar percursos individuais de aprendizagem, de modo a preparar o indivíduo para os imensos desafios que a sociedade atual oferece, e “desde o princípio platônico de que qualquer cidadão se deve educar, em todos os aspectos, ao longo de toda a vida, até aos princípios defendidos por Coménio de uma educação universal, integral e continuada”(Alcoforado, 2014a, p. 14), podemos encontrar nestes pricípios muito mais que direitos, e sim, verdadeira motivação para uma educação emancipadora, contínua e transformativa, 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 a *Paidéia* grega, citada por Alcoforado (2014a, p. 15), onde já sinalizava a importância “da escola na vida e da vida na escola”, 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 ousamos 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 Freiriana, uma educação que lhes ensine a *ler o mundo*, e que qualquer intervenção educacional esteja no nível emancipatório do indivíduo, tornando-o capaz de superar os obstáculos, 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 disdponibilizando 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 como emancipado, dialógico, capaz de refletir e de agir com autonomia e liberdade para gerir seu próprio percurso de formação, é o mesmo quando Freire (1996, p. 25) diz que “na experiência da minha formação, *que deve ser permanente*, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado”. 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, pois a ideia de uma educação permanente sempre existiu e embora revele ambiguidade em seu caráter como afirma Lima (2016), podendo, tanto libertar quanto dominar, torna-se um processo natural e contínuo, onde toda a vida seria uma aprendizagem em direção a transformação, que Alcoforado (2012) define como orientação emancipatória.

Da evolução do pensamento científico deste domínio, do aperfeiçoamento das atividades educativas e das necessidades identificadas nas dinâmicas pessoais, socias, 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)

Essas aquisições de conhecimento são sempre permeadas de posicionamento autocrítico e de dimensões transformativas, colaborando para emergir 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 a compreensão de educação têm sido ecoada nos mais diversos discursos políticos e pedagógicos, o fato é que surgiram categorias emergentes como qualificação, competência, habilidades, saberes, experiências, todas passíveis de validação. 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 sitema cada vez mais baseado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente. (LIMA, 2016, p.56)

Isso não significa o reducionismo da educação às dimensões postuladas, mas sim, a necessidade de superação dos sistemas educativos e das políticas públicas, de modo a valorizar, reconhecer e validar, não apenas os saberes adquiridos pela experiência, como todo o processo de formação contínua e permanente dos professores.

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 que aprendemos em todas as instâncias da vida, onde o reconhecimento e a validação desses saberes tão importantes quanto os saberes científicos, fortalece a ideia de uma aprendizagem capaz de unir harmoniosamente os saberes teóricos e os práticos, revelando aí a necessidade de reconhecimento social na/pela formação/profissionalização do professor, aspectosconceituais que iremos abordar no decorrer deste artigo.

**Afinal, o que é reconhecimento social?**

A concepção 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, nesteartigo, 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 vai defender 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.

Para Ricouer (2004), a teoria do estado de natureza consiste na ideia da brevidade da vida humana na ausência de um Estado. Essa tese hobbesiana é fundada no medo da morte infligida pelo outro, fato que não se distancia tanto da nossa sociedade, uma vez que o medo e a violência também fazem parte do nosso cotidiano. A esse respeito, o autor faz a seguinte colocação:

Após descrever que ‘a vida humana é solitária, miserável, perigosa, animal e breve’, Hobbes retorna sobre o caminho percorrido: Pode parecer estranho àquele que não pesou bem as coisas que a natureza dissocie assim os humanos tornando-os capazes de atacar-se e de matar-se uns aos outros; ele pode não aceitar tal dedução feita a partir das paixões e talvez deseje que a mesma coisa lhe seja confirmada pela experiência. (RICOEUR, 2004, p. 180).

Ora, se os seres humanos são capazes de matar uns aos outros por sua própria natureza são, certamente, movidos pelas paixões, pelo medo, pela violência, mas principalmente, por temerem a morte violenta; assim, eles abrem mão de seus direitos individuais sobre as coisas e se submetem a um contrato que institui o Estado, e é o Estado que encerra a barbárie, o estado de natureza. Essa decisão não se trata apenas de uma desistência individual, mas de um ato recíproco, mútuo, para que se configure no contrato.

Abandonar o que se tem sobre algo, desfazer-se da liberdade que se tem de impedir um outro de se beneficiar do direito que é seu sobre essa mesma coisa constituem preliminares a todo ato de fazer contrato. Por sua vez, esse abandono de um direito se divide em renúncia simples e em transferência em benefício de um outro; daí provém a primeira obrigação, a de não impedir esse outro de se beneficiar da transferência. Pela primeira vez, os epítetos ‘recíproco’ e ‘mútuo’ são pronunciados sob o signo não mais do estado de guerra, mas da busca da paz. (RICOEUR, 2004, p. 182).

Sendo assim, o contrato reconhece e legitima a igualdade originária, mas ele porta em si apenas a aparência da reciprocidade, uma vez que não identificamos a alteridade, ele explica que “não é tanto a identificação como si dessa pessoa que faz falta [...], mas a parte de alteridade que coopera com sua ipseidade, como parecem exigir as noções de transferência, de contrato” (Ricoeur, 2004, p. 185).

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.

Para Honneth (2003), o nível pré-jurídico comporta sentimentos negativos, como abandono e desprezo, e que podem provocar na criança tanto a confiança quanto o isolamento. A criança busca no desejo de ser confortada a confiança na vida, ou no fato de não ser confortada, de não ser aceita, a aquisição da capacidade de isolamento, adquire maturidade emocional expressa na capacidade de ficar só. Segundo Ricoeur (2004, p. 204), “esta cresce em proporção à confiança dos parceiros na permanência do laço invisível que se tece na intermitência da presença e da ausência”.

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)

Há um paralelo bastante contraditório, porque na medida em que a norma estabelece uma igualdade de direitos, a mesma sociedade produz riquezas, estabelece desigualdades e gera pobreza.  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-jurídco, definindo aqui o terceiro modelo de reconhecimento.

Quando o indivíduo é reconhecido juridicamente, mas não é reconhecido socialmente, evidencia-se a atribuição igualitária de direitos e a distribuição desigual dos bens, caracterizando o quadro da maioria das nossas escolas, que nas ações igualitárias de ensino, acabam por reproduzir mais ainda as desigualdades no seio das classes populares.

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).

Os estados de paz se contrapõem aos estados de luta ao negar a violência e a vingança, ao mesmo tempo em que se opõe à justiça, porque a justiça se baseia no princípio de equivalência para resolver questões de violência, e a *ágape –* modelo de estado de paz, não se utiliza de comparações ou de cálculos. Como diz Ricoeur (2004, p. 235): “[...] o esquecimento das ofensas que ela inspira não consiste em afastá-las, ainda menos em reprimi-las, mas em deixá-las ir” eis que, “[...] é então na dialética entre o amor e a justiça, aberta por essa aproximação, que consiste a prova de credibilidade do discurso da *ágape*.” (Ricoeur, 2004, p. 236).

Portanto, o elemento comum entre a justiça e a *ágape* é mesmo o uso do discurso, porque por mais diferenciadas que sejam as linguagens, elas buscam a compreensão comum, e isso se dá através da relação de amor, que antecede todo tipo de norma, de lei e de coerção moral. O “[...] mandamento que precede toda lei é a palavra que o amante dirige à amada: ame-me! É o próprio amor que se recomenda por meio da ternura de sua obrigação, ousar-se-ia falar aqui em um uso poético do imperativo” (Ricoeur, 2004, p. 237).

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.

A *ágape* concentra sua força na generosidade e se contrapõe às regras de retribuição da justiça, neste entendimento, a mutualidade reivindica seus direitos frente à reciprocidade, o que para Ricoeur (2004) significa dizer que esta distinção entre mutualidade e reciprocidade se configura na tese do reconhecimento simbólico. Em outras palavras:

O recurso ao conceito de reconhecimento mútuo equivale, neste estágio da discussão, a uma argumentação em favor da mutualidade das relações entre os atores da troca, em contraste com o conceito de reciprocidade situado pela teoria acima dos agentes sociais e de suas transações.  (RICOEUR, 2004, p. 246)

Ricoeur está considerando a ideia de mutualidade entre pessoas que se estimam a si mesmas. A estima de si dá origem à vida boa e a amizade representa um acréscimo a essa estima de si. Com isso, será possível construir o princípio de alteridade que valorize tanto o si mesmo, quanto o outro. Assim, para que possamos entender a ideia de alteridade vinculada ao reconhecimento, significa dizer que o reconhecimento de outrem expressa, para o si, o reconhecimento pleno de sua identidade. Portanto, é muito mais que uma busca de si mesmo, uma busca de satisfação pessoal plena, onde a figura do reconhecimento mútuo é a gratidão.

Na amizade de que falo [as almas] se misturam e se confundem em uma mistura tão universal que elas apagam e não encontram mais a costura que as uniu. Se me instigarem a dizer por que eu o amava, creio que isso só pode ser expresso respondendo: porque era ele, porque era eu. (MONTAIGNE, 1965, cit. por RICOEUR, 2004, p. 273).

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.

**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 construimos conhecimento em um espaço intra e extra escolar, 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).

Para Tardif (2014) esses saberes adquiridos são necessários no âmbito profissional, eles não são proveniente de cursos de formação, tão pouco são sistematizados em teorias e doutrinas, são saberes construidos 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 fôra sentida pelo mundo do trabalho, e hoje, é pedra basilar nos discursos pedagógicos, sendo considerado como um dos grandes desafios da pedagogia, e 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 têm 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 naturesa, 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 desejodos 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 tods 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 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”, onde 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 deseovolver e/ou mobilizar os saberes adquiridos dentro de um contexto complexo e real, “atividade considerada com seu contexto completo, e em particular as condições sociais que lhe dão significação em um mundo efetivamente vivido”. (Granger, 1968, 1988, p. 6 cit. por Jobert, 2003, p. 222)

[...] 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 pintamos, 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 eminentmente 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 claro o processo social de produção das competências, a noção de profissionalização numa dimensão coletiva de um processo societário, compreenderemos a necessidade de reconhecimento a partir de lutas sociais e de busca de uma identidade profissional coletiva.

**CONCLUSÃO**

A revisão bibliográfica deste artigo nos apresentou 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 Comènio quando falava de universalidade e continuidade do ensino, esses ideais ainda se constituem como desafio na contemporaneidade, sobretudo, na formação de adultos.

A dimensão das competências e dos saberes adquiridos toma corpo através da profissionalização e da necessidade do reconhecimento social, onde a validação desses adquiridos assume um protagonismo no percurso formativo, pois trata-se de conhecimentos provenientes da experiência de vida e da sua leitura de mundo, é esse o ponto fulcral da necessidade de reconhecimento, valorizar os saberes e competências advindas das práticas cotidianas tal qual as adquiridas nos centros 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 e 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. *In* *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.

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* *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: EditoraVozes.

Ricoeur, P. (2004). *Percurso do Reconhecimento*. São Paulo: Loyola.

1. Discente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – Portugal. [↑](#footnote-ref-1)
2. Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. [↑](#footnote-ref-2)
3. Discente doPrograma de Pós Graduação em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. [↑](#footnote-ref-3)