

INTERSECÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS DETERMINAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: INFLUÊNCIAS DA REPRESENTATIVIDADE SOCIAL

Ana Paula de Melo Silva,
Ariane Lopes da Silva,
Carolina Leocádio Alves
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
apmelosilva@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem o intuito de problematizar e analisar como fatores externos ao ambiente escolar, em especial, a representatividade social da Educação Física, se consubstanciam e se apresentam como determinantes e condicionantes na concepção de práticas pedagógicas, fato este que se reflete na organização do trabalho pedagógico. Assim, as discussões giram em torno de conceituações de *práxis*, prática pedagógica e prática docente; dos saberes inerentes ao trabalho realizado pelo professor; e da representatividade social na contextualização da Educação Física.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Pedagógico, Prática Pedagógica, Saberes Docentes, Representação Social

INTRODUÇÃO

Inexoravelmente tratar de intersecções da organização do trabalho pedagógico perpassa pela compreensão da existência da relação dialética que é estabelecida entre esta organização e determinada prática pedagógica, e que ganha respaldo no currículo formal a partir da mediação feita pelo Projeto Político Pedagógico (PPP¹). Tem-se, porquanto, uma relação que é delineada e ressignificada interruptamente em que se destacam, aqui, as determinações advindas da materialização da prática pedagógica dentro do processo de escolarização, mas que também está susceptível a intervenções externas a escola.

¹ Segundo Veiga (1998) “[...], o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. [...] importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. [...]”.

Essas intervenções externas são desdobramentos do fato da escola na posição de agência de sentido de ação partindo do esclarecimento sobre o mundo e a realidade ser recorte da sociedade em que ela funciona e está, concomitantemente, por esta razão, passível a sofrer com problemáticas, angústias, conflitos e contradições geradas nas relações reais existentes neste meio social.

O ato de educar se configura, pois, como um fenômeno e uma prática social, pois sua existência e concretização só são possíveis no seio da sociedade. Libâneo (1994, p.18) afirma que “(...) *o processo educativo, onde quer que ele se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação*”. Assim, sendo parte integrante da trama de relações sociais que os homens estabelecem entre si, as possibilidades educacionais são produzidas socialmente pelos anseios, necessidades e imposições definidas por aspectos políticos, econômicos, ideológicos e culturais, e influenciam diretamente todo o cotidiano escolar. Daí deriva a importância de se pensar a representatividade da Educação Física formada e ostentada no âmbito da sociedade.

Não obstante as resultantes dessa relação: organização do trabalho pedagógico e prática pedagógica, estes dão contornos à ação educativa realizada pela escola em seus tempos e espaços, percepções e modos de educar elevando ou não os diferentes sujeitos a outros estados de consciência a depender das proposições e das orientações dessa educação.

A valoração do ato de educar transcorre o processo de humanização e socialização para a sobrevivência e o desenvolvimento social dos seres humanos, com a apropriação de valores e princípios, práticas, experiências e conhecimentos arquitetados e acumulados ao longo da existência humana.

A própria história da sociedade mostra que na medida em que os homens perceberam brechas para se ensinar socialmente, já que muitos aprendizados eram provindos de interações sociais e a organização da sociedade foi se tornando mais complexa, houve a necessidade de estruturar, institucionalizar um meio mais eficiente de transmissão do legado cultural da humanidade através da formalização da educação e, tão logo, do processo de formação humana.

Segundo Luckesi (1994), a escola propriamente dita, semelhante a dos dias atuais, surgiu enquanto instância eleita para socializar a educação institucionalizada, induzida pelos interesses dominantes da burguesia moderna. Ou seja, um mecanismo sutil e velado para a divulgação da ideologia burguesa para garantir a obtenção dos seus objetivos políticos e econômicos, e de oportunizar ao corpo social o aprendizado dos valores e princípios cultivados por ela para sua permanência no poder.

Esta classe se utiliza da escola, desde então, para assegurar que a camada dominada da população tenha um acesso restrito ao conhecimento com fins à manutenção do *status quo*. Isso significa que através de uma seleção de conteúdos à elite dominante da população é reservada a cultura erudita e a educação propedêutica, e ao restante não-privilegiado é destinada a cultura de massa e, por meio do ensino básico, a formação especializada profissionalizante visando à preparação para o trabalho.

Para Freire (1998), o homem não é dono da sua construção histórica, não se assume como ser racional, histórico e social que convicto de que mudanças são possíveis se torna capaz de criar, conceber projetos, realizar ações transformadoras e conscientes nessas circunstâncias de exploração e de alienação em que ele é incapaz de assumir as suas próprias problemáticas e de definir suas projeções futuras.

Por conseguinte, desencadeia-se a necessidade da ampliação da função social da escola limitada à mera transmissão de conhecimentos acumulados historicamente ignorando e questionando a idéia de neutralidade que a ela é atribuída e ressaltando a sua força de interferência na realidade objetiva social. Freitas (1995, p. 95) afirma que

A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo de garantir o controle da consecução de tais funções. Como afirma Mézáros (1981) a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e 2) a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle *político* (p. 273). Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe.

Sendo assim a educação perpassa então por um processo de reprodução, que mais do que nunca vem sendo feita e totalmente aceita. Pela

lógica, a educação seria uma forma de insubordinação ao sistema, assim uma redescoberta do trabalho, sendo legitimado pelo PPP. Portanto ao considerar o fato de que existe uma subordinação da educação ao capital, Mészáros (2005, p.17) afirma que,

[...] digam – me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação.

A esfera escolar como instituição formadora tem o potencial de por meio de experiências educativas concorrer para que o aluno esteja recebendo uma formação, ao mesmo tempo, humana e instrumental para uma atuação social mais vasta e consciente, com autonomia e responsabilidade.

A partir da leitura de algumas teses e dissertações foi possível perceber que a organização do trabalho pedagógico possui influência direta de fatores externos, e que na maioria das vezes não são filtradas pelo coletivo de agentes sociais da escola para a construção do Projeto Político Pedagógico, se é que este é construído por este coletivo.

Dessa maneira as práticas pedagógicas muitas vezes acabam por atender o imediatismo do capital submetendo também a *práxis*² pedagógica a mesma lógica. Nesse sentido acabamos por perceber uma diferença acerca das teorias educacionais e teorias pedagógicas, porém ambas direcionadas para a emancipação do homem, segundo Freitas (1995, p. 93)

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica, por oposição trata do “trabalho pedagógico” formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática.

Sendo assim, além de os fatores externos à escola influenciarem diretamente no processo organizacional desta, acaba por ser gerado um

² Conforme Sánches Vásquez (2007, p. 237) “[...] a *práxis* se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é a atividade espiritual pura. Mas por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é sem produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica, isso significa que o problema de determinar o que é *práxis* requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática [...]”.

processo afirmativo de formação somente para o mercado de trabalho, ofuscando a legalidade da sistematização do conhecimento e dos documentos que a legitimam, a saber: o Projeto Político Pedagógico, ocasionando um quadro representacional comum, interferindo diretamente nas práticas pedagógicas.

Para que se concretizem estas práticas é basilar que se pense a organização para além da representação social posta, sobretudo no que tange a Educação Física, isto para que o conhecimento mais bem elaborado seja realmente entendido, caminhando para uma perspectiva crítica e de emancipação humana.

Há de se considerar ainda a centralidade da atuação do professor e de seus saberes na produção e reprodução de determinado trabalho educativo haja vista sua posição de coordenação e diretividade no movimento construtivo das práticas pedagógicas visto que nas reflexões acerca do trabalho educativo nos deparamos com a prática docente.

Sendo, então, preciso transcursar pela inclusão de que esta é desenvolvida por um dos sujeitos sociais da instituição escolar como componente de uma conjuntura de maior amplitude e complexidade: a *práxis* pedagógica. Logo, a prática docente não se situa enquanto um fator isolado nesse cenário, pois ela se articula a outras práticas e, tão pouco, se efetiva como sinônimo de prática e/ou *práxis* pedagógica.

Após considerar os pontos levantados até aqui, as discussões que se senguem abordaram questões centrais e distintos que se inter cruzam para a compreensão da influência dos fatores externos e as possibilidades de atuação do professor diante da realidade que lhe é imposta.

ESTABELECENDO DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS

Para que discutir nuances que perpassam a *práxis* pedagógica, a prática pedagógica e a prática docente é interessante situar suas respectivas diferenciações.

A prática docente não se situa enquanto um fator isolado dentro da escola, pois ela se articula a outras práticas e, tão pouco, se efetiva como sinônimo de prática e/ou *práxis* pedagógica.

Adolfo Sánchez Vázquez no livro *Filosofia da práxis* trata desta categoria filosófica buscando encontrar seu verdadeiro sentido marxista como condição necessária para se alcançar uma elevada consciência de *práxis* e a designa, assim, “como atividade prática material, adequada a fins, que transforma o mundo – natural e humano” (VÁZQUEZ, 2007, p.234).

Fundamentada nas reflexões de Vázquez, Ribeiro (2001) ao discutir as nuances que derivam da expressão “*educação é uma forma específica de práxis*” encontrada neste livro, traz proposições precisas para a concepção da real finalidade imediata da educação e a subordinação desta a uma finalidade mais geral, o que, conseqüentemente, estabelece *links* e apreensões substanciais acerca do entendimento de *práxis* pedagógica.

Ribeiro infere que a *práxis* na sua totalidade tem indissociavelmente um caráter humano, prático/material/real e transformador/produtor da realidade/mundo. Deste modo, o verdadeiro sentido marxista da *práxis* está na afirmação de que “[...] o ser humano, **em e pela**, sua atividade prática transformadora **produz**, a um só tempo, **objetos** e a **si mesmo**, isto é, **produz o próprio ser humano**” (RIBEIRO, 2001, p.13, *grifos do autor*). Daí a necessidade do homem de se produzir e se formar como ser humano enquanto agente e produto de suas ações.

Portanto, a *práxis* total bem como todas as suas manifestações específicas, em especial, a educação, graças à responsabilidade que a expressão “à educação cabe formar homens” implica, assim como a *práxis* pedagógica já que esta se insere neste fenômeno social mais extenso, “[...] *está condicionada por esta finalidade; finalidade que não é como algo acabado, posto em abstrato, e sim uma finalidade que se põe e se resolve infinitamente na história; finalidade de construção/constituição de um ser humano cada vez mais humano*” (*ibid*, p.13). “*Em conseqüência, a finalidade imediata da educação (muitas vezes não cumprida) é a de tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente*” (*ibid*, p.29, *grifos do autor*).

Essa finalidade imediata é traduzida na *práxis* pedagógica escolar pela intenção de se ampliar o grau de consciência, conhecimento, compreensão da realidade por parte do aluno através do conhecimento científico vez que a

transformação da realidade se fundamenta nos conhecimentos científicos adquiridos expressivamente pelos sujeitos, e pela busca de uma formação humana mais significativa.

No seu texto *Prática pedagógica e formação de professores*, João Francisco de Souza, que diante de suas inquietações e da afirmação “prática pedagógica das escolas” se propôs a contribuir com o debate e a construção de um conceito de *práxis* pedagógica, chega aos seguintes contornos:

Assume-se que a *práxis* pedagógica seja um *tempus* e um *locus* de realização intencional e organizada da educação. Um *locus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidade e objetivos) de forma escolar e não escolar. Um *tempus* de maturação emocional, operativa e intelectual na busca de um *status* social e posição cultural. Encara-se a *práxis* pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositalmente para garantir a realização de determinados objetivos das educações e a finalidade da educação explicitamente assumida pelos sujeitos que confrontam a instituição formadora, institucionalmente, e pelos sujeitos educandos. Já que a instituição é mais que a soma dos indivíduos que conformam. É uma síntese dos sujeitos e das estruturas que a constituem.

A *práxis* pedagógica se solidifica, então, em processos educativos nos quais são feitas ações coletivas, planejadas e construídas por diversos sujeitos em um meio institucional, que é não necessariamente a escola, que contemplam as diferentes dimensões da formação de sujeitos humanos e que se configuram em um mecanismo de humanização e de inserção social.

É a partir desse entendimento que se pode assegurar que a prática docente é apenas uma entre outras práticas (discente e gestora) que compõem a *práxis* pedagógica na educação escolarizada visto que ela através das peculiaridades, daquilo que é próprio do trabalho do professor, contribui para determinada *práxis* pedagógica que é desenvolvida na instituição escolar em que sua prática educativa se efetiva.

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

A prática docente se solidifica enquanto tempo e espaço de objetivação da intervenção do professor no processo de escolarização dos educandos. Sua

concretização se emana de um leque de saberes, competências e habilidades específicas da docência.

Borges ao estudar os saberes nos quais se fundamenta o trabalho docente identifica através de uma pesquisa junto a professores em exercício alguns dos saberes que eles julgam fundamentais. A partir da variedade de saberes apontados, ela estabelece uma classificação tipológica (BORGES, 2004, p. 181):

- *Conhecimentos da matéria ensinada* – Conhecimentos do conteúdo específico relativamente à disciplina ensinada.
- *Conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais* – Conhecimentos que servem de ferramenta para ler a realidade social como um todo e intervir mais eficazmente nos processos de ensino. Conhecimentos da realidade social da clientela, conhecimentos que ajudam a compreender a subjetividade e individualidade de cada um e os processos de aprendizagem. Conhecimentos psicológicos, pedagógicos, sociológicos e antropológicos.
- *Saber ensinar* – Saber explicar; saber transmitir; saber atrair os alunos; saber sintetizar, selecionar e estruturar os conteúdos; ter capacidade de síntese e de organização; conteúdos, ser criativo, etc. Mas também ter metodologia, técnica, didática etc. Conhecimentos sobre como ensinar a sua disciplina.
- *Saberes das finalidades educacionais* – Visão ampla do processo de ensino, da educação, do papel da escola e do professor.
- *Conhecimentos gerais e de outros campos científicos* – Cultura geral, conhecimentos da atualidade e de temas de interesse dos jovens, conhecimentos de outros campos científicos e de outras áreas de estudo visando a relacionar com a matéria de ensino. Conhecimentos das novas descobertas científicas e do emprego das novas tecnologias da comunicação.
- *As posturas, o saber ser, saber fazer, o saber agir, os valores* – Saberes que contribuem para os julgamentos do professor em sala de aula e, ao mesmo tempo, constituem os fundamentos que servem de referência para a sua intervenção junto aos alunos como: valores, regras e princípios morais (práticas solidárias, respeito mútuo, etc.) que devem valer para o professor na sua prática e ser repassados aos alunos. Envolve também posturas e saberes relacionais, o saber agir, saber ser, o saber fazer em situações diversas, as quais exigem jogo de cintura, flexibilidade, tato, capacidade de negociação, de

expressão, autoridade etc. Autoconhecimento, conhecer os seus limites e as limitações dos alunos.

Esta mesma autora ainda situa os saberes quanto a sua origem social – saberes oriundos da vida pessoal e da experiência familiar; saberes oriundos da experiência discente; saberes oriundos da formação inicial e continua; e saberes oriundos da experiencial profissional – e as suas características – plurais e heterogêneos; compostos e complementares; indivisíveis, hierárquicos e situacionais; afetivos e relacionais; e temporais.

Paulo Freire (1996) elenca saberes que devem ser substratos para o trabalho docente com vistas a uma prática educativa transformadora. Com outros olhares, aponta também um ampliado e diversificado conjunto de saberes que assumem múltiplas dimensões na prática educativa transcursando perspectivas comuns aquelas evidenciadas por Borges (2001).

Contudo, Freire (1996) dá aos saberes abalizados por ele contornos envoltos pela sensibilidade e pela exigência da consciência de que a docência enquanto uma interface da *práxis* pedagógica necessita ser dotada de caráter político e ideológico para fazer da educação uma forma de intervenção no mundo, a partir de três pólos norteadores: “*Não há docência sem discência*”, “*Ensinar não é transferir conhecimento*” e “*Ensinar é uma especificidade humana*”.

A prática educativa transformadora deve ser a materialização de saberes com expressividade baseada, dentre outros fatores, na rigorosidade metódica; na pesquisa; no respeito aos saberes dos educandos; na criticidade; na reflexão crítica sobre a prática; na consciência do inacabamento; na convicção de que a mudança é possível; na segurança, competência profissional e generosidade; na liberdade e autoridade; na tomada consciente de decisões; no reconhecimento de que a educação é ideológica; na disponibilidade para o diálogo.

Em ambas as perspectivas de saberes relacionados à prática docente que embora estejam sendo apresentadas de maneira categorizada, é preciso perceber que na realidade concreta, os saberes não se concretizam de forma independente uns dos outros visto que dada a complexidade e a dinamicidade que o processo educativo viabilizado por meio de determinada prática encerra,

estes serão em diferentes momentos evidenciados com maior propensão, seja isolados ou articulados.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ALGUNS APONTAMENTOS

A questão em voga é a reflexão sobre a representatividade que nossos alunos apresentam na escola acerca da Educação Física, quais as simbologias e interpretações destes para com a disciplina? Muito mais do que isso é a tentativa constante de romper com os estereótipos estabelecidos socialmente ao longo dos anos.

Muitas vezes, na tentativa de tentar cumprir uma demanda do calendário escolar e até mesmo por falta de tempo, não conseguimos visualizar os problemas da representatividade, nesse sentido o que há de mais grave passa a tomar o eixo da prática docente, havendo negligência de conhecimento.

Mas afinal, o que é representação? Este termo foi utilizado por Moscovici, para transcender a idéia de representações coletivas de Durkheim, pois os tempos eram outros, e tais representações se individualizaram por determinações externas e determinantes para as instituições.

Estas se configuram por conceitos construídos acerca de algo, muitas vezes há uma generalização e banalização, do que esta sendo pensado, exemplificando simploriamente, a idéia de que a Educação Física é somente esporte; o contexto histórico da realidade que se analisa muitas vezes não é revelado pela cobrança imediata da sociedade. Sendo assim,

Por que, no que se refere à maioria de nossas representações, são as necessidades da sociedade e dos indivíduos e as exigências da comunicação e da prática que provocam o movimento dessas representações? Nós podemos constatar em que sentidos foram aparecendo sucessivamente as três facetas das representações sociais: inicialmente, como elas são geradoras da realidade social; em seguida, como elas são uma classe específica de representações; e, por fim, valendo-se da hipótese que considera sua estrutura cognitivo-holística, a suposição de que elas são necessariamente sociais. Moscovici (2003, p.22)

A sociedade contemporânea pela sua dinamicidade de relações apresenta como característica as representações sociais, isto segundo Moscovici (1978). Sendo assim estas relações acabam por se concretizar pelos

meios de comunicação, as nuances da indústria cultural determinam como e onde devem se dar as relações.

Refletir sobre a representação social é transcorrer pelo conceito de cultura, pelas simbologias que são determinadas e determinantes para as relações. Sá (2004, p. 22) nos aponta para o tipo de representação ideal

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, de nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis [...].

Já para Moscovici (2003, p. 12) afirma que o ideal seria *“mostrar aquilo que a história nos revela e surpreende e, em seguida, clarificar certos aspectos dos quais nós, e eu mesmo em primeiro lugar, não estamos sempre conscientes”*, porém não é o que verdadeiramente ocorre, as relações de poder influenciam diretamente na construção das produções, isto para o processo de manutenção da hegemonia, sendo a indústria cultural utilizada como manobra de massa.

O próprio Marx já havia previsto que, graças ao desenvolvimento da tecnologia, as culturas nacionais acabariam por apresentar um número cada vez maior de traços em comum, a caminho de uma eventual cultura universal. O problema é que ocorre ao nível das nações, o mesmo que se verifica ao nível do indivíduo: também as nações são eliminadas, mas, ao invés de entrarem para uma comunidade de nações, acabam por ser precipitadas naquilo que se poderia chamar de massa das nações ou nações massificadas. (COELHO NETTO, 1980, p. 48)

Dessa maneira os sujeitos se tornam inertes a sua realidade, sendo co-autor da sua própria história, e a escola utilizada como aparelho ideológico, aportando as representações para opacizar a emancipação humana. Assim sendo a representação social passa a esconder o conhecimento sistematizado, apontando o comum como o correto.

A Educação Física muitas vezes é o centro das atenções acerca do mundo representacional, isto pelos enfoques direcionados pela mídia, pelo seu processo histórico se voltar para o biologicismo, portanto é função do professor trabalhar o conceito do que realmente é a Educação Física, portanto cabe ao professor resignificar sua prática pedagógica, para a partir daí caminhar para uma prática social transformadora.

Percebemos que a representação é muito mais do que necessário, esta aprimora a significação das relações sociais, porém com a apropriação do sistema capitalista há uma distorção, do que seria ideal para o que esta posto no real, Saviani (2008) afirma o sobre o distanciamento da formação tridimensional do homem: homem – sociedade, homem – trabalho, homem – cultura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar a sociedade a partir dos sujeitos seria concretizar a *práxis* de forma que Teoria e Prática caminhassem juntas. A palavra teoria deriva do grego, da palavra *theória*, que nos é pertinente no sentido do princípio de sistematização de opiniões. No que diz respeito à prática, esta somente acontece a partir de uma reflexão. Sendo assim, a efetivação da prática se dá no concreto-pensado, logo, é necessária constância de se “repensar a prática”, em que se destaca a *Práxis Social*. Ela é de suma importância na tentativa de mudança de projeto histórico junto ao respectivo modo de produção da vida material que lhe é inerente e de uma educação para além do capital.

Portanto, pensar o ser humano a partir da educação, é acreditar que enquanto sujeito da sua própria história e construtor participativo de suas ações, ele é capaz de se humanizar e humanizar o próximo por meio de mediações nas quais as ações se tornem conscientes. Dessa forma, a prática do professor consiste em refletir sobre as condições impostas pelo sistema, neste aspecto, a distorção acerca da representatividade, para então sistematizar as questões que serão levadas para as futuras reflexões dos alunos. No que tange a Educação Física, pensaremos a nossa prática a partir das manifestações concretas das objetivações humanas intrínsecas à corporalidade, a cultura corporal, na tentativa de instigar o aluno para além do espaço da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara, JM Editora, 2004.

- COELHO NETTO, J. T. O que é indústria cultural? São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.117-161.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOSCOVICI, S. Por que estudar representações sociais em Psicologia? In: Revista Estudos. v.30 n.11 Goiânia: UCG, 2003.
- _____. A representação social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- REBELO, Rosana Aparecida Argento. Indisciplina escolar: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SÁ, C. P. Representações Sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (Orgs.). Marxismo e educação. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Tradução de María Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA; RESENDE (orgs). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.