



REFLEXÕES ACERCA DA PROLETARIZAÇÃO, DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS À FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Marlon André da Silva¹
Elisandro Schultz Wittizorecki²

RESUMO: Neste texto discutimos a imagem social do trabalho docente relacionando-a as dificuldades e armadilhas presentes na questão da proletarização e da profissionalização do ofício de ensinar. Nesse sentido, dialogamos, principalmente, com Tardif e Lessard (2005), Contreras Domingo (1997) e Giroux (1987). As consequências da noção de profissionalização e proletarização do trabalho docente, frequentemente, são pouco exploradas na formação de professores e pelos próprios professores, fato que faz aumentar os percalços do cotidiano do professorado no contexto escolar. Entendemos o espaço do estágio curricular supervisionado como locus privilegiado na formação inicial, para problematização e encaminhamentos dessas questões.

Palavras-chave: Trabalho docente. Profissionalização. Proletarização. Formação inicial.

REFLECTIONS ON THE PROLETARIANIZATION OF PROFESSIONAL AND TEACHING WORK: CHALLENGES TO INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT: In this text we discussed the social image of the teaching work relating difficulties and traps present in the question of proletarianization and professionalization of the profession of the teaching. In this sense, the way we deal mainly with Tardif and Lessard (2005), Contreras Domingo (1997) and Giroux (1987). The consequences of the concept of professionalization and proletarianization of teaching often are little explored in training teachers and by teachers themselves, a fact that increases the mishaps of everyday life of teachers in the school context. We understand the space of curricular supervised as privileged locus, initial training, and referrals to problematize these issues.

Keywords: Teacher work. Professionalization. Proletarianization. Initial training.

¹ Doutorando em Ciências do Movimento Humano na ESEF/UFRGS. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

² Doutor em Ciências do Movimento Humano. Professor de Graduação e Pós-Graduação na ESEF/UFRGS.

REFLEXIONES SOBRE LA PROLETARIZACIÓN DE TRABAJO PROFESIONAL Y DOCENTE: RETOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL

RESUMEN: En este trabajo se discute la imagen social de la enseñanza en relación con las dificultades y peligros en el presente número de la proletarización y la profesionalización de la enseñanza. En consecuencia, el diálogo principalmente con Tardif y Lessard (2005), Contreras Domingo (1997) y Giroux (1987). Las consecuencias del concepto de profesionalización y la proletarización de la enseñanza a menudo son poco explorados en la formación de los maestros y los propios, hecho que aumenta los contratiempos de la vida cotidiana de los docentes en el contexto escolar los profesores. Entendemos el espacio curricular supervisada como lugar privilegiado, la formación inicial, y referencias a problematizar estas cuestiones.

Palabras clave: Trabajo docente. Profesionalización. Proletarización. La formación inicial.

INTRODUÇÃO

Considerando a utopia de avançar em termos de qualidade de vida e entendendo que esta passa impreterivelmente pela função profissional é que discutimos, neste texto, os conceitos de profissionalização e de proletarização no ofício de ensinar relacionando-os à construção e manutenção de um imaginário social a respeito do trabalho docente. Partimos do pressuposto que estes conceitos são pouco explorados, tanto na formação inicial de professores quanto pelos próprios professores, fato que faz aumentar os percalços do cotidiano do professorado no contexto escolar e perpetuar dificuldades (já amplamente debatidas) no âmbito da formação. Nesse sentido, à guisa de síntese, reiteramos a convicção do espaço do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores como locus privilegiado para problematização e encaminhamentos dessas questões.

O debate em torno da profissionalização e da proletarização dos professores tem se intensificado ao longo das últimas décadas na área da educação, tanto a nível nacional quanto internacional. Entre as principais obras que tratam desse assunto destacamos aqui os escritos de Contreras Domingo (1997), Perrenoud (2001, 2002), Giroux (1987) e Nóvoa (1999).

Acreditamos que por esse viés, ou seja, analisando o que acontece na/para escola, balizados pela Educação Crítica, cumprimos um papel que precisa sempre ser considerado: o papel de “olhar” os fenômenos sociais que nos sufocam estranhando-os,

procurando desnaturalizá-los. Ação que, no nosso entendimento, está vinculada diretamente a função primária socializante da escola, isto é, a hominização e, principalmente, a humanização (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Grosso modo, é coerente afirmar que é de se esperar que as pessoas desejem ser reconhecidos em seus ofícios como bons profissionais, ou seja, como pessoas competentes no que fazem. Daí o reconhecimento e a valorização por sua função profissional serem entendidos, por muitos, como algo automático. Nesse contexto é que situamos algumas questões referentes ao ofício de ensinar: que imagem a sociedade tem do trabalho de professor? O trabalho docente no contexto escolar pode ser considerado uma profissão? Existem possibilidades desse ofício evoluir profissionalmente e, então, ser mais reconhecido e valorizado? É isto mesmo que desejam os professores, ou o conceito de profissionalização, assim como o de proletarização, esconde algumas armadilhas, sendo então necessário ser alvo de maiores discussões?

A IMAGEM SOCIAL DO TRABALHO DOCENTE

Com frequência nos encontramos no meio social a discutir sobre o futuro. Mais precisamente sobre o futuro de nossos filhos, o futuro do país, enfim, o futuro da humanidade. Notamos que, nessas discussões, política e educação têm espaço destacado. Porém, devido à falta de um saber aprofundado nesses assuntos, na maioria das vezes, predominam frases e/ou receitas prontas repassadas por outros. Prevalece, no nosso entendimento, ditos de senso comum, este entendido como:

[...] noção não-científica, uma espécie de entendimento originado nas relações práticas, no fazer cotidiano e nas ações em que demandem decisões instantâneas e, ainda, pode-se entender senso comum como a aceitação de dogmas que explicam o mundo de modo monocausal, a explicação mágica do mundo, ou que tudo tem uma determinação divina ou demoníaca. Ou seja, as explicações de senso comum geralmente são explicações sem muita reflexão e questionamentos e assim, levam facilmente ao pré-conceito (SILVA, 2005, p. 387).

É nessas reuniões informais que temos percebido o quanto a profissão de professor tem sido discursada como uma opção profissional na qual não se deve mais apostar. Ao mesmo tempo em que se credita à educação o papel de contornar os males do mundo, suas insuficiências culturais, acredita-se que se torna professor(a) aquele ou aquela que não foi capaz de melhores desígnios. Dessa forma, não é gratuita a pergunta

que muitos alunos fazem a seus professores: “o senhor também trabalha ou só dá aulas”? Em síntese, para o senso comum, aquilo que faz o professor no contexto escolar não é visto como um trabalho, como uma profissão. Fato que nos instiga a procurar elementos que nos auxiliem a melhor compreender os “porquês” de tal crença. Afinal, que é trabalho docente? Aquilo que faz o professor em contexto escolar pode ser entendido como trabalho? É distinto de outros tipos de trabalho? Por que o descrédito social?

Para iniciarmos uma reflexão a respeito das questões acima é necessário esclarecer que partimos da ideia de trabalho como elemento ontológico constitutivo essencial da práxis humana. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (DUBAR, 2005). Em termos sociológicos é possível dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (TARDIF e LESSARD, 2005).

Ressaltamos, porém, que o trabalho sobre a matéria inerte (matérias-primas, produtos derivados, artefatos técnicos, máquinas, utensílios etc.) e a matéria viva (animais, vegetais etc.) está na base das sociedades industriais modernas, daí sua importância. Tanto é que, numa perspectiva crítica, a sociologia do trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais pelo *status* que gozavam no sistema produtivo de bens materiais, esse mesmo caracterizado por critérios como a modernização, a divisão do trabalho, a especialização, a racionalização, etc. Em síntese, “era, portanto, o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.16).

Enfatizam os autores citados, com os quais concordamos, que a visão descrita acima ainda é a mesma que está hoje por trás das ideologias desenvolvimentistas e neoliberais.

Apesar de não ser pretensão neste texto julgar a ideia presente no imaginário social a respeito do trabalho docente, a entendemos como um elemento que não pode ser desconsiderado tratando-se de reflexões sobre a profissão de professor e, por consequência, com reflexos para pensar a formação inicial nesse campo. Afinal, vivemos numa sociedade individualista,

desigual e extremamente competitiva onde a dignidade do sujeito passa necessariamente por sua condição de sobrevivência e de consumo.

Nesse sentido, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. Para muitos a primeira finalidade da educação, e, por conseguinte de seus agentes, é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. Subordinada à esfera produtiva, a escola é vista “como tempo perdido”; ou simplesmente, como uma preparação para o que “realmente importa”, ou seja, o trabalho produtivo (TARDIF; LESSARD, 2005). Os referidos autores reforçam tal argumento esclarecendo que:

Em grande parte, a sociologia da educação, adotando, nesse ponto, as ideologias sociais, interiorizou essas representações e trouxe essas categorias para dentro do campo de análise do ensino. Desse modo, os agentes escolares têm sido vistos como trabalhadores improdutivos (Braverman, 1976; Harris, 1982), seja como agentes de reprodução de força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo (Bowles & Gintis, 1977), seja como agentes de reprodução sociocultural (Bourdieu & Passeron, 1970) (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17).

Na compreensão de Perrenoud (2001), a função de professor não pode ser considerada uma profissão plena. O autor enfatiza isso focando as características das profissões e dos ofícios apresentadas por Lemosse:

- a) o exercício de uma profissão implica uma atividade intelectual que compromete a responsabilidade individual de quem a exerce;
- b) é uma atividade erudita, e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva;
- c) no entanto, ela é prática, pois é definida como o exercício de uma arte, em vez de algo puramente teórico e especulativo;
- d) sua técnica é aprendida após uma longa formação;
- e) o grupo que exerce essa atividade é regido por uma forte organização e uma grande coesão interna;
- f) trata-se de uma atividade de natureza altruísta, que presta um serviço precioso à sociedade (apud PERRENOUD, 2001, p. 137).

Ainda, o imaginário social a respeito do trabalho docente é alimentado pelo que se assiste das atuais condições de trabalho do professorado,

fato que tem empurrado este coletivo à situação de proletarização. No entendimento de Giroux (1987),

[...] o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos (p.9).

Na concepção de Giroux (1987), a proletarização do magistério tem sua origem na racionalidade técnica que se colocou em marcha também nas administrações e organizações da escola a partir do século XX e vem submetendo a mesma à influência de ideologias instrumentais, a serviço de interesses corporativos capitalistas. O autor, ainda enfatiza que no cerne dos fatores instrumentais e pragmáticos estão suposições pedagógicas relevantes tais como: separação entre os que concebem as práticas escolares e os que as executam; padronização do conhecimento escolar, favorecendo a sua administração e o seu controle; desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores pela primazia de uma receita para o saber-fazer aula (GIROUX, 1987).

Na mesma direção, Contreras Domingo (1997) relaciona o tema proletarização docente a uma perspectiva de que o trabalho docente têm sofrido uma subtração progressiva de uma série de qualidades, com destaque para a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho: a perda de autonomia. Para o autor, a perda da autonomia não se restringe ao controle técnico, e sim, a uma desorientação ideológica. Nesse sentido:

Apesar de não se poder falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização do professorado, a tese básica de posição é a consideração de que os docentes sofreram ou estão sofrendo uma transformação tanto nas características de suas condições de trabalho, como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária (CONTRERAS DOMINGO, 1997, p.19 – Tradução nossa).

Dessa forma, entendemos que ainda hoje o modo de produção Taylorista, no sentido ideológico exposto por Contreras Domingo (1997) e Giroux (1987), continua ditando as políticas públicas na educação, mesmo em países com governos autodeclarados “de esquerda” como no caso do Brasil. Diante desse quadro, os professores, assim como a classe operária, perdem em qualificação e veem reduzido seu trabalho ao desempenho de tarefas isoladas e rotinizadas sem compreender com maior grau de clareza e crítica, o significado do processo.

Uma das consequências dessa situação tem sido denominado como o fenômeno da intensificação do trabalho docente: o ensino resulta em um trabalho regulado, repleto de tarefas, rotinizado, impedindo o exercício reflexivo e facilitando o afastamento dos companheiros pela pressão do tempo, levando-os ao individualismo.

A QUERELA DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Talvez como resistência à racionalização do trabalho docente e sua desqualificação ideológica, os professores reclamam pelo status de profissionais. A ideia de profissionalismo, enquanto representação de habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos, parece cumprir com a necessidade de diferenciação e reconhecimento social, status que os professores reclamam terem perdido como coletivo (CONTRERAS DOMINGO, 1997).

Sobre a origem do movimento pela profissionalização docente, em artigo que vincula este assunto à formação docente em Educação Física, Molina Neto e Molina (2002) localizam no início da década de 1980, nos Estados Unidos, relatórios de instituições americanas de apoio ao ensino que afirmam – relacionados àquela época – “que a qualidade da educação só poderá melhorar se o ensino se transformar em uma profissão de pleno direito” (MOLINA NETO e MOLINA, 2002, p.58).

Porém, nosso entendimento, desde uma perspectiva crítica, é que o termo profissional/profissionalismo é um termo polissêmico, tendo assim significados distintos para pessoas e contextos diferentes. Talvez por isso mesmo são enormes as dificuldades de se operarem mudanças (por exemplo em currículos escolares) a partir desses conceitos. No ensino, dada a natureza dos fins da educação – verdadeiros problemas hermenêuticos – tais dificuldades estão ainda mais acentuadas. Fato que na nossa concepção não deve inibir a problematização de seus usos e consequências, pois, não menos importante nesse caso, são os possíveis riscos envolvidos na utilização e repetição de termos, com forte apelo emocional e sem a devida discussão, que estão em jogo.

Dentro dessa perspectiva, Contreras Domingo (1997), compartilhando das ideias de Michael Apple, alerta que por detrás do discurso do profissionalismo pode

estar velado uma forma de controle dos professores, aumentando ainda mais a situação de proletarização.

Argumenta que a explicação sobre o aparecimento do profissionalismo não pode se dar sem entender a forma como evolui o sentido de responsabilidade entre os professores:

À medida que aumenta o processo de controle, a tecnificação e a intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como aumento de suas competências profissionais (CONTRERAS DOMINGO, 1997, p.25).

Dessa forma, além de estarem subordinados a “especialistas” do ensino na elaboração de currículos, os professores devem agora dominar uma gama ainda maior de habilidades técnicas, as quais lhes proporcionam uma legitimidade especial, pois estão fundamentadas por conhecimentos “científicos” ou em processos “racionais”, e que geralmente lhes exigem maior responsabilidade e dedicação.

Em outra perspectiva, para Perrenoud (2001), é possível analisar de duas maneiras um ofício tendo em vista o processo de profissionalização:

- de um ponto de vista estático, a profissionalização de um ofício é o grau em que ele manifesta as características de uma profissão;
- de um ponto de vista dinâmico, a profissionalização de um ofício é o grau de avanço de sua transformação estrutural no sentido de uma profissão total (2001, p.137).

Pela linha teórica do autor citado, o ensino terá de sofrer uma transformação estrutural complexa se pretende satisfazer plenamente esses pontos de vista descritos. Para Etzioni, citado por Perrenoud (2001), o fato de responder plenamente a alguns critérios e não a outros, ou satisfazer razoavelmente cada um deles, é o que vai caracterizar o ensino, juntamente com a enfermagem e o trabalho social, como uma *semiprofissão*.

Seguindo essa linha de raciocínio, parece-nos óbvio que ninguém quer ser considerado um semiprofissional. Por sua vez, não é possível desconsiderar que na escola convivem, nem sempre em harmonia, diferentes grupos com diferentes culturas e, principalmente, com diferentes interesses na sua conformação. Logo, há resistências à profissionalização docente.

Tal processo não é decretado de modo unilateral, simplesmente porque ela ‘dá direito’ a consideráveis privilégios em termos de autonomia, poder, prestígio e renda.

Portanto, podemos perfeitamente imaginar que um ofício instale-se de forma duradoura nas condições de semiprofissão, levando em conta o estado das tecnologias, das necessidades, da divisão do trabalho e das relações de força entre ofícios, entre empregadores e assalariados, entre usuários e profissionais. Podemos até mesmo considerar evoluções regressivas, processos de “desprofissionalização”, de “proletarização” (PERRENOUD, 2001, p. 137).

Entre as diversas consequências, vantagens e desvantagens presentes em obras de autores que defendem o profissionalismo e entre aqueles que o criticam, destaca-se no nosso entendimento, argumentos que relacionam a baixa qualidade da educação à pouca autonomia dos professores como intelectuais – situação que se resolveria com a profissionalização; já em oposição, relacionam o profissionalismo à uma ideologia que falseia a realidade de trabalho dos professores, que mascara os conflitos reais do ensino e promovem a aceitação, pelo professor, de circunstâncias adversas ao seu trabalho.

A respeito dessas posições assinalam Molina Neto e Molina (2002):

Ao invés de considerar a escola um universo cultural dotado de dinâmicas próprias, que não depende só do trabalho do Professor, a defesa do profissionalismo vai considerar o Professor um indivíduo especializado autônomo, dotado de juízos idiossincráticos próprios sobre seus estudantes e sobre seu espaço de trabalho (p.59).

O ponto de vista desses autores, com o qual concordamos, é que a ideologia do profissionalismo obstrui a possibilidade de um genuíno trabalho docente coletivo, dificulta o desenvolvimento de estratégias de ensino para enfrentar significativos problemas de aprendizagem e, obviamente, dificulta a criação de materiais didáticos adequados aos diferentes contextos em que o ensino acontece. O trabalho do professor profissionalizado ficará restrito ao um conhecimento específico no âmbito da aula (da disciplina), abrindo mão do macroplanejamento do ensino, da proposta curricular da escola e da interlocução qualificada com a comunidade educativa, ou seja, toda a complexidade e a riqueza de saberes e de práticas que circunscrevem, identificam e constituem a vida da escola seriam problemas de conhecimento para ocupação, deleite, pesquisa e teorização de outras disciplinas ou outros especialistas (MOLINA NETO, MOLINA, 2002).

Obstante, consideramos que o termo “profissional” tem encontrado dificuldades devido ao fato de estar vinculado a um fazer delimitado anteriormente, com características de relação instrumental e, principalmente, a um ofício que não permite gerência-opinião de terceiros. Logo, tem a pretensão de estar subordinando, substituindo o termo e o ser professor. Ora, a educação, pela própria natureza, não pode ser um produto gerenciado apenas por uma parcela da sociedade, por mais que essa parcela seja aquela dos principais atores que nela atuam, ou seja, os professores. Ela precisa ter seus fins amplamente discutidos por toda a sociedade.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: REFLEXÕES ENDEREÇADAS À FORMAÇÃO INICIAL

Tendo as reflexões anteriores como pressupostos, enfatizamos aqui a necessidade de se pensar na Formação Inicial de Professores como o momento de pensar, problematizar e encaminhar respostas ou novas questões em relação a esses temas – trabalho docente; proletarização; profissionalização – bem como procurar entender as relações entre ambos, pois apesar de apresentarem especificidade histórica e características constitutivas diferenciadas, são processos relacionados. A partir de estudos de Huberman e colaboradores, Molina e Molina Neto (2002) assinalam que “os estudos sociológicos paradigmáticos sobre a carreira do professor apontam para a necessidade de qualificar tecnicamente os professores para que possam enfrentar as dificuldades da prática em sala de aula” (p.58). Assim, quanto à relação entre trabalho docente e profissionalização/proletarização do ofício de ensinar, entendemos que um caminho que se mostra promissor, no sentido de relativizar e contrapor as ideias sobre estes temas no imaginário social se dá a partir da análise da docência enquanto “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.8).

Ao localizar nos processos de mudanças da atual sociedade em que vivemos o surgimento e a valorização de novas profissões interativas, os autores acima defendem que o trabalho docente está longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em

relação à hegemonia do trabalho material, argumentando que o referido trabalho “constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.17).

Para os cursos de formação de professores, o entendimento e a consideração dessa dimensão interativa do trabalho docente, ou seja, que o “objeto de trabalho” também sente, fala, reclama, tem desejos, pode significar um investimento maior nas dimensões pessoais e culturais do professor do que nos aspectos técnicos. Afinal, como entende Sacristán (1999, p.66), “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem”.

Na direção dessa linha de raciocínio podemos afirmar que a maneira que atuamos frente às coisas do mundo, nossos projetos pessoais e/ou profissionais (no trabalho docente) está diretamente influenciada pela forma como pensamos (SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS DOMINGO, 1997).

Assim, se uma das dificuldades dos cursos de formação de professores é sair do círculo vicioso pelo qual o conhecimento a ser ensinado é produzido por especialistas distantes do contexto aplicado, guardando fortemente a característica de prescrição, uma das possibilidades que merece consideração, no nosso entendimento, são aquelas ações que, já na formação inicial, procuram construir conhecimentos sobre a complexidade do trabalho docente. Esses conhecimentos precisam levar em conta, além dos conhecimentos teórico-metodológicos e técnicos oriundos das disciplinas curriculares, as questões micro e macro política que sabemos também interferem no fazer diário dos professores: como as questões oriundas da profissionalização e/ou da proletarização no ensino.

Outro caminho que visualizamos se dá na escuta e posterior reflexão em relação aos sentidos que os acadêmicos atribuem à educação, à escola, ao trabalho docente, a partir de suas experiências como docente no contexto escolar. A situação de estágio curricular supervisionado e suas demandas oriundas do contato direto entre o aluno e o contexto escolar, parecem ser um lócus privilegiado para dar materialidade a essas teorizações. Como “formar” professores sem que estes tenham contato com questões relacionadas ao profissionalismo ou à proletarização docente? Ou melhor, os fenômenos relacionados são de fato sentidos pelos alunos em situação de estágio supervisionado? Em caso de não, que estratégias podem ser pensadas para sensibilizá-

los a esses temas? Qual o significado dado pelos alunos em estágio supervisionado a esses fenômenos?

Enfim, consideramos que as questões e reflexões trazidas brevemente neste texto constituem um dos caminhos possíveis para que na formação inicial, a situação oportunizada pelo estágio tenha, de fato, sentido de experiência significativa relativa ao maior número de elementos presentes na complexidade do se construir professor.

REFERÊNCIAS

- CONTRERAS DOMINGO, J. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v.8, n.1, p.57-66, jan/abr.; 2002.
- NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1999.
- PÉREZ GOMÉZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. *A prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1999.
- SILVA, E. W. Verbete Senso Comum. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLES, F. *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.