

TEMPO PARA COLABORAR? OLHARES SOBRE O SIGNIFICADO E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES AO HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO

Vania Marques Cardoso; Uninove; Brasil; vmcbrasil@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete sobre o tempo de trabalho coletivo na escola a partir das reflexões presentes em uma pesquisa em andamento nascida das repetidas vezes que a frase: “_ Não dá tempo!” retumbou aos ouvidos da pesquisadora nos 30 anos de prática docente ou de suporte docente no planejar a ação ou no repensá-la, revelando um sentimento de impotência sobre o tempo, especialmente o de trabalho (individual ou coletivo) na escola.

As reflexões aqui presentes resultam de um levantamento dos trabalhos acadêmicos no mesmo campo temático, o referencial legal da implementação do horário coletivo e da fundamentação teórica de base para avançar com a pesquisa de campo.

Partindo de um problema inicial da pesquisa que questiona como o cenário de trabalho contemporâneo impacta a escola e o trabalho coletivo dos docentes, reflete-se sobre como a lei e as pesquisas em curso nos últimos vinte anos olham o horário de trabalho coletivo e como o tempo nas relações contemporâneas de trabalho está presente na escola, perpassando a identidade profissional contemporânea da docência envolvida pelas políticas regulatórias que determinam um horário específico para o trabalho coletivo.

A hipótese que responde ao problema de forma provisória (LAKATOS E MARCONI, 1991, p.104) sustenta que o cenário contemporâneo implica mudança permanente na sociedade, portanto na escola, intensificando o trabalho docente, instrumentalizando o tempo coletivo e a colaboração entre pares.

O referencial teórico de partida é a “Teoria Crítica”, especialmente Adorno, com quem se partilha a perspectiva de educação como potencial prevenção às formas de coisificação do homem na medida em que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 3). Afirmando, assim, a escola como morada do germe do avanço e da regressão, é possível considerar o horário de trabalho coletivo, prática social passível de avanço, entretanto de regressão, dada a contradição que carrega, integra-se outros autores como visita crítica à produção no tema em estudo

O HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA – TEMPO PARA COLABORAR?

Entre a Lei e a Pesquisa – O mesmo tema, diversos olhares

Ao levantarmos o suporte legal observamos como o tempo coletivo de trabalho na escola vem sendo instituído na legislação brasileira com avanços (reconhecimento do necessário tempo destinado ao planejamento, da possibilidade desse horário de trabalho coletivo na escola aperfeiçoar a docência e a proposta de integração formativa das universidades com a escola básica) e aspectos que se mantêm regredidos para a condição docente (contradição entre tratar a jornada como combate à alienação do trabalho docente e diminuição de despesas pelos sistemas de ensino, cumprimento das incumbências legais ou tarefas indeterminadas que não tornam o docente sujeito do seu próprio tempo, a vinculação ao PPP, por exemplo), apresentando uma latente contradição.

No âmbito da produção acadêmica escolheu-se dezessete dissertações, três teses e dois artigos com pesquisas em diferentes tipos de escolas nos últimos vinte anos (período de normatização da reserva de horário específico para que os docentes trabalhem coletivamente) que foram divididos em três subtemas, visando

O primeiro subtema “Trabalho coletivo na escola”, estudado em vários contextos e com metodologias variadas (entrevistas, observação, estudos de caso), mostra-nos o quanto esse tipo de trabalho é ancorado ora no “Projeto Político-Pedagógico” (PPP), ora nos profissionais de suporte (diretor, coordenador), ora no próprio trabalho coletivo, marcado pelo maior ou menor envolvimento livre do docente, diante do seu trabalho intensificado.

As várias pesquisas identificam a complexidade do trabalho docente coletivo que, no interstício entre o almejado e o realizado, depara-se com dificuldades envoltas em lutas pelo poder na escola, na pouca convivência, na reduzida participação no campo decisional, concluindo que, mesmo diante da demanda de trabalho conjunto, as ações, relações e interações diárias podem não favorecer a sua realização.

Ao discutirem o trabalho coletivo docente como construção histórica, os autores indicam que trabalhar coletivamente se vai construindo, com e apesar daquilo que se prescreve, apontando contradição entre as relações individualizadas com o tempo escasso e o objeto coletivo do trabalho docente. Desvenda formas de adaptação e resistência que os docentes utilizam (grupos informais de troca sem intenção formativa específica; pouca participação no horário de trabalho coletivo (silêncio, atividades paralelas etc.).

O segundo subtema, “Tempo coletivo de trabalho na escola” abrolha dos estudos a percepção temporal subjetiva dos docentes, ressaltando que o contexto objetivo da realização do trabalho na docência como tempo prescrito, controle dos tempos e descontinuidade favorece a adaptação à lei e a obediência, reproduzindo mecanismos de regulação social, mas, inversamente, atribuindo ao tempo coletivo um potencial agregador quando os docentes são protagonistas.

O terceiro subtema trata o horário de trabalho coletivo. Há pesquisas que o enaltecem como instância formativa, instrumento de proteção ao mal-estar docente, espaço de exercício democrático ou colaborativo, estrutura do PPP (Projeto Político Pedagógico) enfim, tempo de colaboração valorizado pelos docentes. Outras, o apontam como tempo perdido, fragmentado e nem sempre garantido, indicam práticas colaborativas com pouca significância e que promovem pouca colaboração.

O suporte legal referente ao horário de trabalho coletivo foi interpretado como força prescritiva ambígua; valoriza o docente com tempo remunerado para responder às demandas, mas intensifica o seu trabalho com elevadas expectativas para esse tempo – solução de problemáticas escolares como faltas, evasão, diversidade cultural, inovações tecnológicas, incremento de trabalho administrativo, formação prescritiva, que buscam níveis inalcançáveis de “perfeição” pedagógica (como Hargreaves observa em 1995) ou, inversamente, promovem resistência).

Os trabalhos elencados, em conjunto, argumentam que o tempo reservado ao trabalho coletivo na escola contemporânea brasileira é cunhado por um frequente enfrentamento entre o seu significado formal instituído e o significado instituinte efetivado pelos docentes em seu contexto, perpassado pelos sentidos individuais e pela organização efetiva das práticas. Dicotômicos ou ambíguos entre marcos regulatórios, práticas e discursos, tais sentidos parecem evocar nos sujeitos colaboração, mas, também fazem emergir resistência.

Em guisa de conclusão, podemos referir que tanto a interpretação do suporte legal quanto o levantamento da produção acadêmica temática indicaram que a implementação do horário de trabalho coletivo na escola é um processo complexo e conflitante, com possibilidade de favorecer ou emperrar a ação colaborativa entre os pares, o que também será evidenciado quando colocarmos a visão sobre a escola impactada com as consequências das céleres mudanças das relações e das práticas sociais na contemporaneidade.

O Tempo da Contemporaneidade Impacta o Espaço Escolar

Para compreender o horário de trabalho coletivo na escola traçou-se um pano de fundo dividido em três momentos: o trabalho e o tempo em transformação na sociedade contemporânea; o trabalho na escola em tempos contemporâneos e tempo de trabalho docente em colaboração. O ponto de partida desse arcabouço é desvendar como o cenário contemporâneo de adaptação permanente à mudança, envolta na lógica do mercado impacta a sociedade, portanto a escola, intensificando o trabalho, instrumentalizando o tempo coletivo e as relações de colaboração entre docentes.

As transformações no Trabalho e no Tempo de Trabalho

Como Bauman (2010) observa, o mundo contemporâneo projeta uma liquidez no trabalho, o torna mercadoria aderida ao consumo. É uma paisagem de adaptação que impele as identidades a um presente permanente desvinculando as consciências da totalidade humana - lançadas em fragmentos refletidos em objetos, modas e conceitos.

No processo de globalização (fenômeno ocidental desigualmente distribuído, provoca sobreposição de identidades globais, nacionais e locais – como conceitua Hall, em 2006) o “sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2006, p. 12 e 13) as identidades, em contrassenso com os” laços identitários homogeneizadores em convívio com um fascínio pela diferença impulsionando mercados da etnia e da alteridade (...) “¹, fragmentam o “eu” com paradoxos: distinção entre público e privado, identidade nacional deslocada para o global com mediação dos interesses locais; nova percepção do espaço-tempo dada a sensação de diminuição do mundo pela sociedade “em rede”.

Paralelamente, o capitalismo globalizado exige dos trabalhadores mudanças de curto prazo, numa “cultura do risco” (SENNETT, 2006, p. 9) na qual o poder gerencial objetivo

¹ **Ibd**

retorno rápido num “reinventar-se continuamente ou perecer nos mercados”² e a introdução das novas tecnologias amplia a comunicação e flexibiliza os postos de trabalho, menos baseados na regulação legal, mas com controle centralizado de processamento.

Essa nova configuração institucional priva os sujeitos da coerência narrativa de suas vidas e tira-lhes o sentido social do trabalho. Começando sempre do zero, o fantasma da inutilidade corrói o caráter diante de fatores como “a oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do envelhecimento” (SENNETT, 2006, p. 84) que torna talentos baratos, remete ao contínuo avanço das tecnologias e associa a idade à rigidez.

Sob uma roupagem de autonomia, o envelhecimento (das pessoas, do conhecimento, dos modos de trabalhar) é gerido pela capacitação contínua desarticulada da formação cultural do sujeito, é a pseudoformação apontada por Adorno (1995b), produzindo um sujeito adaptado à cultura do novo capitalismo que abandona a ênfase aos resultados e absorve produtos de curto prazo num jogo ambivalente no qual “o ‘potencial’ humano de uma pessoa define-se por sua capacidade de transitar de um tema a outro, de um problema a outro”³.

Com relações de trabalho frágeis e percepção do tempo difusa, o trabalho em equipe é vinculado a benefícios imediatos, criando um pensamento de grupo acrítico e desconsiderando os indivíduos “como seres autodeterminados” (ADORNO, 1995a, p. 129). Sem laços sociais, desvalorizado o “longo prazo” não há experiência partilhada, ou quiçá não há experiência no sentido emancipador de Adorno - situação na qual o conteúdo subjetivo e a história se articulam sem subsumir um ao outro, com e carregam percepção plena da realidade⁴.

A organização do tempo individual se em “flexitempo”⁵: semana integral de trabalho com determinação de horário pelo trabalhador, horários “comprimidos” em semanas de quatro dias e trabalho em casa. Essa flexibilidade promete maior liberdade ao trabalhador, mas, em verdade, cria uma nova trama de controle externo: o empregado controla onde vai trabalhar, mas não o processo de trabalho, centralizado através de tarefas exigidas e das formas eletrônicas de marcação do tempo.

² **Ibd**, p.44

³ SENNETT, **op. cit.**, p. 108

⁴ **Ibd**

⁵ SENNETT, **op. cit.**

O tempo em sua dimensão coletiva instabiliza-se em função das equipes e tarefas de curto prazo, elemento de um “capitalismo parasitário”, que se cria e recria em busca de novos hospedeiros numa lógica de mercado e do rápido retorno do investido, como identifica Bauman em 2010.

Considerando, como Adorno (1995a) a autonomia e a adaptação elementos embutidos nas práticas sociais, verificamos que a escola, instituição que reflete, rarefica e reifica a realidade e o sujeito, as práticas sociais que ela emana estão em contradição permanente entre adaptar e autonomizar os seus atores.

O Trabalho na Escola Contemporânea

O trabalho na escola em tempos contemporâneos, reflete, por projeção, as relações sociais de trabalho. Tais relações, como vimos, representam uma aceleração do tempo para incorporar mudanças ou encontrar justificativas. Na escola, o docente corre atrás do tempo sem alcançá-lo, nem sempre adentra a intelectualidade necessária, marcado pela consciência coisificada que submerge do modelo de avaliação externa e não reconhece perícia específica no seu campo profissional.

Tardif (2002) indica como fonte de dilemas do trabalho docente, o isolamento das práxis da teoria, o rompimento com o prazer profissional em nome da sobrevivência e a promoção de uma ação profissional como mera resposta ao cotidiano, o reduzindo conjunto dos referidos saberes, na gênese, heterogêneos e temporais a saberes curriculares, “[...] amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares”⁶.

Entretanto, é preciso destacar que, por meio de Adorno (1995a) vislumbramos o currículo escolar como reprodução de uma racionalidade instrumental padronizada, de modo a revelar desconfiança sobre os saberes curriculares apontados, incapazes de superar a pseudoformação “[...] tendência da formação que perdeu a tensão entre seus dois extremos fundamentais, a transcendência de sua finalidade e a simples adaptação [...]” (ADORNO,

⁶ **Ibd**, p.36

1971, p. 238) arriscando desarticular o processo de trabalho social e a formação cultural do docente, acomodando-o na mera delimitação do método e estereotipando o real.

Contreras(2002) fornece elementos na compreensão dessa estereotipia. Pouco autônomo, com baixa consciência, o docente, refém de condições proletarizadas impostas, convive, segundo o autor, com exigências de qualificação célere que tornam a profissão alienada, reduzida a um conjunto de habilidades⁷, fragmento da sociedade desigual no qual a escola se insere (estratificada em grupos com diferenciado acesso a recursos materiais e culturais).

Na ausência de autonomia, segundo o Contreras⁸, os docentes são incapazes de superar os modelos tradicionais presentes, o técnico e o reflexivo, mas não alcançam o de intelectual crítico. O modelo técnico é caracterizado pela autonomia ilusória da prática profissional com aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível ⁹, portanto com; o modelo reflexivo¹⁰ aprisiona o pensar sobre o fazer e, apesar de atingir a ação- reflexão-ação no currículo, não dá autonomia verdadeira; o modelo intelectual crítico é um ideal de autonomia porque coloca a nu os fatores que dificultam a transformação social, histórica e institucional do ensino e da própria condição docente.

Sacristán (1995), discutindo a profissão docente na complexidade contemporânea como expressão da especificidade marcada pelos contextos pedagógico, profissional e sociocultural, resultantes de uma sociedade contraditória que, ao mesmo tempo, aprisiona e liberta quando relativiza a autonomia docente¹¹, indica que o caráter social das práticas é recriado, individual e coletivamente, com baixa racionalidade presente na cultura escolar imediatista.

Hargreaves (1995) ao considerar a sociedade contemporânea como “sociedade do conhecimento” que engloba o científico, o técnico e o educacional envolvidos na complexa circulação de conhecimento, observa a criação de sistemas, equipes e culturas envoltos na infraestrutura tecnológica para realizar o acesso e o processamento rápido da aprendizagem, impulsionar a economia e seus produtos, evocando efeitos descontrolados que atingem a

⁷ **Ibd**, p. 83

⁸ **Ibd**

⁹ CONTRERAS, **op. cit.**

¹⁰ CONTRERAS, **op. cit.**

¹¹ SACRISTÁN, **op.cit**

escola. Essa dinâmica social apresenta um paradoxo, intensifica o trabalho docente entre a colaboração e o afastamento do objetivo essencial da escola de promover o conhecimento e reflexão, simplificando o conteúdo escolar ao mínimo.

Identificando a profissão docente como imersa num triângulo contraditório de interesses, um lado é o das oportunidades prometidas pela tecnologia, outro o do contraponto às suas ameaças e a base representa as soluções padronizadas pelo avanço tecnológico ou pelas reformas educacionais voltadas ao mercado que transforma o processo formativo em “seitas de treinamento para o desempenho” (HARGREAVES, 2004, p. 236) - abordagens simplificadas, baseadas em grupos especializados que geram produtos e serviços de informação - e prescrições curriculares.

Observando os docentes como catalisadores da educação compulsória ao redor do mundo, o autor indica, na mesma obra,¹² uma repetida sobrecarga de expectativas sobre a escola como instituição capaz de salvar a sociedade. Segundo o autor, essa exigência social foi avançando historicamente, numa crescente intensificação do trabalho docente. Nos 30 anos após a Segunda Guerra Mundial a escola foi vista como investimento em capital humano e compromisso com o progresso; na explosão demográfica as economias prósperas e estados fortes criaram otimismo pela educação, elevando o status do magistério, mesmo que não acompanhado de inovação, boas condições de trabalho ou autonomia; na sociedade do conhecimento vão se repetindo as expectativas excessivas sobre o docente, agora sustentáculo de comunidades de aprendizagem, adaptando indivíduos e organizações a essa nova sociedade.

Na conjunção dos autores elencados confirma-se que a escola reflete as práticas da sociedade, o trabalho docente balança aos ventos da contemporaneidade, impondo, pela força do mercado, uma rapidez imparável da tecnologia que liquefaz e concretiza uma sociedade do conhecimento que nem sempre gera autonomia, na medida em que reproduz a racionalidade técnica e tende a defrontar o docente com elevadas expectativas e intensificação do tempo para trabalhar.

¹² HARGREAVES, **op. cit**

O Tempo de Trabalho Docente em Colaboração

Compreendendo o tempo de trabalho docente em colaboração como o que emana do tempo letivo e subsiste entre a letividade e a reflexão sobre a ação, utilizamos o referencial de Tardif (2002) que destaca a variável temporal da docência como elemento potencial para romper a alienação e recuperar o status perdido na proletarização do modelo de ajuste à demanda de escolaridade e para promover cooperação, na medida em que a profissão é interativa (pares e alunos)¹³.

Embora Tardif (2002) conceba excessiva valorização aos saberes práticos, por vezes sobrepondo-a as teorias, portanto contradizendo Adorno (1995a) quando ao discutir a relação prática e teoria argumenta que “[...] o dogma da unidade entre teoria e prática é [...] adialético: ele capta simples identidade ali onde só a contradição tem chance de ser frutífera” (ADORNO, 1995a, p.227) é possível aproximar os dois autores para discutir a ambiguidade no campo complexo entre autonomia e adaptação.

Os saberes curriculares que o primeiro autor observa como absorvidos de forma passiva podem ser lidos como elemento da pseudoformação apontada pelo segundo, gerando um currículo prescritivo que coloca a docência como parte estruturante da coisificação dos conteúdos porque “[...] no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir [...] em sua origem já está, teleologicamente, seu decair.” (ADORNO, 1995a, p. 396, 397).

Hargreaves (1995, 1998, 2004) discute as contradições de um mundo contemporâneo complexo e acelerado como influência decisiva sobre a profissionalidade docente; releva as pressões, encravadas nas reformas educacionais ou na cadência do tempo imposta por saltos tecnológicos que a escola absorve principalmente como intensificação do trabalho, realizada em baixas condições e com sensação crônica de sobrecarga.

Assim, a percepção do tempo de trabalho para os docentes é bastante variável, como assinala Hargreaves em 1998, desde um mal-estar até uma sensação prazerosa. Com esse

¹³ TARDIF, op.cit

caráter multidimensional, o tempo escolar impacta as culturas da escola; pode se tornar fonte de obstáculo para as práticas inovadoras ou fundamentar projetos pedagógicos colaborativos e novas práticas com aprendizagem mútua.¹⁴

Como vimos, Hargreaves (1998) vislumbra o tempo como conceito correlato à colaboração, assinala dimensões do tempo percebido pelos docentes: a técnico-racional, tempo objetivo na ação da escola; a micropolítica, calcada no poder dos grupos disciplinares; a fenomenológica, evidência das diferentes visões sobre o tempo entre os vários atores, antagonizando o tempo abstrato e administrativo com as emergências cotidianas da sala de aula e a sociopolítica que institucionaliza o tempo docente e o torna público, controlado e previsível.

Nas dimensões do tempo indicadas¹⁵ está patente a ambiguidade que vimos tratando entre a apropriação autônoma do tempo e tempo controlado. O docente, cercado pela padronização, lida com currículo mínimo como limite institucional, assiste o passar do tempo instituído e se depara com dificuldades para assumir uma cultura colaborativa, em choque com toda a organização estrutural e social da escola onde impera o individualismo e a balcanização.

Sem negar o contributo individual como elemento da colaboração, o autor¹⁶ demonstra as várias formas de individualismo: o constrangido, quando impedido de trabalhar em conjunto; o estratégico, uso do tempo para dar conta da intensificação do trabalho e o eletivo, escolha de trabalhar sozinho mesmo diante de condições favoráveis à colaboração. A manifestação dessa cultura escolar individualista dar-se-á de forma ambígua, como sinônimo de autonomia ou de proteção às referidas expectativas sociais internalizadas e como reflexo das condições de trabalho (arquitetura escolar, tempo coletivo, relações e comunicação na escola, etc.) como advertem Fullan e Hargreaves (2000).

A balcanização, definida por Hargreaves (1998) como “colaboração que divide” é outra forma de colaboração na qual os professores trabalham em subgrupos disciplinares; promovida pela organização curricular e pelo vínculo de pertença a um campo científico, aliena e diminui a compreensão sobre a totalidade escolar, gerando resistência à mudança.

¹⁴ **Ibd**, p. 209

¹⁵ HARGREAVES, **loc.cit**

¹⁶ HARGREAVES, **loc.cit**

Entretanto, gera algum trabalho colaborativo no apoio mútuo entre pares e na delegação de equilíbrio entre profissionais de uma mesma área.¹⁷

O referido autor¹⁸ encontra entre o individualismo e a balcanização, a colegialidade artificial, “simulação administrativa segura da colaboração [controlada por] procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo, bem como a outras formas de trabalho em conjunto”¹⁹. Regulado, esse trabalho é compulsório, coercitivo, limitado pela administração para controle de ações impostas, restringindo a liberdade intelectual dos docentes e desmotivando-os (FULLAN E HARGREAVES, 2000). Apesar de imposta, a colegialidade artificial, se pode constituir como espaço para a legitimação de culturas de fato colaborativas quando promove a experiência de trabalho conjunto.

Como revela Hargreaves (1998) o tempo pode ter status de colaborativo quando resultado da percepção docente dos benefícios da colaboração, utilizado para o de iniciativas próprias ou abraçadas pelo grupo. Entretanto, o tempo de trabalho docente em colaboração é difícil de operacionalizar porque não basta a descentralização e a regulação dos tempos coletivos pela Lei e pelas reformas educacionais vem se mostrando ineficaz e encontra resistência.

¹⁷ HARGREAVES, **loc.cit**

¹⁸ HARGREAVES, **op.cit**

¹⁹ **Ibd**, p. 103

CONSIDERAÇÕES

Este artigo apresenta a fundamentação de uma pesquisa em andamento que pretende desvendar a percepção subjetiva dos docentes sobre o potencial de colaboração do horário de trabalho coletivo na escola. Situa o problema inicial que sustentará hipóteses em consonância com o arcabouço teórico para desenhar os próximos passos, deveras mais importantes, os da pesquisa empírica.

Os estudos aqui apresentados permitiram uma visão da Lei e dos estudos temáticos já realizados; levantaram, em torno do referencial teórico da Teoria Crítica, conceitos de base dos autores que vem desenvolvendo pesquisas no mesmo âmbito.

O horário de trabalho coletivo olhado sob a luz do legislado e do pesquisado nos últimos vinte anos, surge como tempo composto e imposto, ora análogo ao aprofundamento da reflexão, ora ao potencial de resistência (docentes desvalorizam esse horário meramente instituído e, muitas vezes o instituem como tempo perdido, resistindo-lhe na caleidoscópica construção da docência).

Se, entretanto, olharmos sob o prisma contemporâneo, poderemos desvendar que o reflexo da sociedade na escola transforma o trabalho docente e as relações temporais e de colaboração. Tais transformações no trabalho e no tempo de trabalho marcam a contemporaneidade que impacta a instituição escolar porque não destacada do mundo em mudança, imprimindo novos significados sociais e diferentes sentidos individuais atribuídos ao tempo coletivo e suas potencialidades, fazendo o trabalho docente caminhar entre várias formas de colaboração.

O olhar sobre o horário de trabalho coletivo apresentado fundamenta uma direção a trilhar para realizar a pesquisa de campo, vislumbrando diferentes significados sociais e sentidos individuais, vendo com os olhos dos docentes inseridos no contexto material e subjetivo da escola para encontrar pistas interessantes que fundamentem uma intervenção profissional nesse horário, quiçá, tornando-o tempo de colaborar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria de la pseudocultura sociológica. Madrid: Taurus, 1971.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, T.W. Palavras e Sinais: modelos críticos. Petrópolis: Editora Vozes, 1995b.
- BAUMAN, Z. Capitalismo Parasitário. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HARGREAVES, A. Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança. Lisboa: Macraw Hill de Portugal, 1998.
- HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1995.
- LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1991.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- SENNETT, R. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.